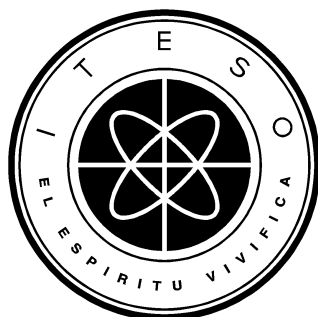


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN  
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29  
DE NOVIEMBRE DE 1976.

## DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

Programación y modificación de esquemas perceptuales: sus efectos  
emocional-conductuales en niños de cuatro y cinco años.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**MAESTRO EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS**

PRESENTA:  
**Gerardo Moya García**

ASESOR:  
**Luis Felipe Gómez López**

**Guadalajara, Jalisco, Agosto de 2007**

## Tabla de contenido

### Introducción.

<b>Capítulo I. Planteamiento del problema .....</b>	<b>3</b>
<b>1. El propósito u objetivo. ....</b>	<b>7</b>
<b>2. La justificación del estudio. ....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo II. Marco teórico. ....</b>	<b>10</b>
<b>1. El sistema de Pensamiento y la Percepción .....</b>	<b>10</b>
1.1 ¿Es posible cambiar la percepción? .....	13
1.2 Efectos del cambio de percepción en la experiencia de las emociones y en la conducta.....	15
<b>2. La Emoción. ....</b>	<b>17</b>
2.1 Tipos de emociones.....	17
2.2 La cultura; un elemento determinante en la experiencia de las emociones y la conducta humana. ....	19
<b>3. Diversas maneras de cambiar la percepción, que incidan en las emociones.....</b>	<b>21</b>
<b>4. La educación como factor en el cambio de la percepción y las emociones.....</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo III. Método. ....</b>	<b>26</b>
<b>1. El enfoque o paradigma. ....</b>	<b>26</b>
<b>2. El modelo a utilizar: la etnografía. ....</b>	<b>28</b>
<b>3. Investigador y participantes. ....</b>	<b>29</b>
<b>4. Técnicas para la recopilación de la información e instrumentos utilizados.....</b>	<b>30</b>
<b>5. Procedimiento. ....</b>	<b>32</b>
<b>6. Análisis de la información.....</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo IV. Análisis. ....</b>	<b>34</b>
<b>1. Concepciones de los niños respecto de las premisas del programa.....</b>	<b>34</b>
1.1 Concepción: Dios ayuda, es como un pato que vuela y trae regalos.....	34

1.2	Concepción: Las emociones pueden alterarse mediante actos volitivos, decido estar feliz.....	36
1.3	Concepción: La felicidad consiste en obtener objetos y el aprecio de otros.....	37
1.4	Concepción: Si dos niños se están peleando, deben perdonarse, portarse bien y hacerse amigos.....	38
1.5	Concepción: El amor es abrazarse, quererse y compartir. ....	39
1.6	Concepción: El cielo está arriba.....	40
1.7	Concepción: El cuerpo del ser humano, es sólo un disfraz que trae en esta vida.....	41
2.	Reacciones de los niños durante la implementación del programa en el aula. ....	42
2.1	Reacciones respecto de los materiales utilizados.....	42
2.2	Reacciones respecto de las estrategias utilizadas. ....	44
2.3	Reacciones respecto de los contenidos.....	47
2.4	Evidencias del aprendizaje. ....	50
2.5	Situaciones no intencionadas que ocurrieron. ....	53
3.	Transformación del curso a partir de los hallazgos observados durante su aplicación.....	56
3.1	Hallazgos. ....	56
3.2	Adaptaciones al material original.....	58
4.	Síntesis de los hallazgos.....	59
	Capítulo V. Conclusiones.....	62
	Referencias bibliográficas.....	64

## **Introducción.**

¿Puede cambiar la manera de experimentar la realidad, si se modifica la percepción?

El programa de estudio implementado en esta investigación, parte del supuesto de que el ser humano tiene un error de cognición respecto de la realidad que lo hace experimentar diversas emociones como el miedo, y el sufrimiento. El debido entrenamiento de la mente para corregir ese error, modificará la concepción de la realidad y traerá como consecuencia la liberación de las emociones destructivas.

Múltiples estudiosos de la conducta y la cognición humana, terapeutas cognitivos (Young y Klosko, 2001; Beck, 2001) y personas renombradas en el conocimiento de la psique humana y del potencial de las personas para el cambio como el Dalai Lama, plantean que es posible modificar la propia percepción y por ende las emociones que el ser humano experimenta al entrar en contacto con el entorno.

Ésta modificación se puede encausar de variadas formas; una de ellas es la educación formal, es por ello que en este trabajo, después de sustentar teóricamente la idea, se lleva a cabo una práctica sistemática durante un semestre con un grupo de menores de entre los cuatro y cinco años de edad, con la intención de influir en su interpretación de la realidad y que ésta repercuta en la manera en que experimentan sus emociones.

Esta práctica consistió en una visita semanal a su espacio educativo en el que a través de distintas estrategias y actividades, se buscó la apropiación, y en su caso la modificación de ciertas ideas en los niños con el objeto de observar sus reacciones emocional-conductuales respecto de ellas.

Debido a las características de este trabajo, el método de investigación utilizado fue de tipo cualitativo, ya que recoge la información que considera pertinente a partir de la observación “in situ”; precisa las categorías de los fenómenos singulares que se encuentran entre los datos

recogidos y desarrolla afirmaciones de trabajo que emergen de un profundo estudio de los datos y de sus interrelaciones, para culminar con una posible aportación a una teoría.

Una vez analizada la información obtenida a través de los diarios de campo; registros de video y audio grabación de las sesiones, así como de dos entrevistas realizadas a la maestra de grupo, se da cuenta de lo ocurrido y se constata la modificación en la conducta de algunos de los y las menores en al menos una ocasión puntual.

Esta confirmación, nos permite pensar en la creación de un proceso educativo formal que vaya encaminado a buscar, a partir de su programación, la modificación cognitiva de los educandos acerca de la realidad de su entorno, que repercuta en una más sana experimentación de sus emociones, así como en la rectitud de su conducta.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

Aunque no se puede generalizar, hoy en día, la sociedad reacciona ante los acontecimientos cotidianos basada en el imperativo del miedo y en ocasiones del odio. Basta con observar las noticias en la televisión o escucharlas en la radio para encontrar alguna nota sobre las catástrofes originadas por fenómenos naturales; los accidentes de tránsito o bien la inseguridad pública. Principalmente ésta última, es uno de los eventos que más despiertan el desasosiego en nuestra sociedad; para evitarla o protegerse de ella, los individuos de las urbes colocan protecciones en las puertas y ventanas de sus casas; en los negocios y automóviles se colocan alarmas y complementos antirrobo; los nuevos fraccionamientos son cerrados como cotos privados con casetas de vigilancia que regulan la entrada y hay quienes, inclusive, llegan a portar armas o accesorios para protegerse de un ataque directo. Estas son sólo algunas de las medidas de seguridad más comúnmente utilizadas.

Nuestro país no es la excepción. Si se concreta el contexto geográfico, por ejemplo, en el Distrito Federal se realizan aún más acciones para “protegerse” ante el miedo que provoca la inseguridad pública: las mujeres al transportarse en sus autos evitan dejar sobre los asientos objetos de valor, las calles públicas son cerradas con grandes cancelas para restringir los ingresos a las colonias y que por ellas sólo transiten los automóviles de quienes ahí habitan; se evita frecuentar ciertas zonas de la ciudad e incluso se prescinde de salir a partir de determinadas horas de la noche. También se han realizado multitudinarias manifestaciones para exigir el involucramiento de las autoridades y manifestar la inconformidad de los ciudadanos ante esta situación.

Todas estas acciones no hacen sino mostrar que en la actualidad los mexicanos nos sentimos amenazados por perder el bienestar físico-material, ante la posibilidad de sufrir un asalto, secuestro o una agresión directa.

Claro está que hay que distinguir el miedo sano que nos protege de los peligros del entorno, más relacionado con el instinto de supervivencia ante el peligro inminente, del miedo

irracional, programado, enfermizo, que paraliza e impide que las personas tengan una buena calidad de vida.

Rush W. Dozier Jr. (2002) plantea en su libro *¿Por qué odiamos?*, que contrario a la popular línea de pensamiento de que es la civilización la que corrompe a la naturaleza humana, pervirtiendo su innata bondad, se encuentran los modernos descubrimientos de la neurociencia, que plantean que las poderosas tendencias destructivas y autodestructivas parecen ser construidas dentro del cerebro humano por evolución. Manifiesta asimismo, que aún cuando la civilización puede hacer que esas tendencias empeoren, también puede servir para controlarlas.

Una explicación acerca del miedo no instintivo, es que éste deriva de un sistema de pensamiento que supone que todo lo que nos rodea, y que está separado de nosotros mismos, puede en un momento dado agredirnos. Esta posibilidad de agresión nos hace vivir en un constante estado de alerta, que permite que el miedo rijan nuestra actuación cotidiana (Schucman 1992).

Debido a la importancia del término “sistema de pensamiento” para nuestro estudio, se dedica un espacio para definirlo en el marco teórico, baste decir aquí que por sistema de pensamiento nos referimos a aquellos esquemas mentales con los que percibimos o interpretamos la realidad y nos relacionamos con ella, basados en los significados que le atribuimos a las cosas.

Como se verá en el marco teórico, el sistema de pensamiento es aprendido desde la infancia. Contiene ideas o creencias que a la postre suscitan determinadas emociones constructivas o destructivas, por ejemplo, la felicidad o el miedo. Quizá sirva el ejemplo de una idea generalizada que utilizan los padres para amedrentar a sus hijos en algún lugar público: “No te separes de mí, porque que te van a robar”. El sistema de pensamiento que conlleva a la experiencia emocional destructiva, como el miedo irracional, se puede desaprender posteriormente. En muchas ocasiones, este es el objetivo de la terapia psicológica, en especial la cognitiva.

Acorde con la idea anterior, Schucman (1992) plantea que el sistema de pensamiento generalizado en el mundo, ocasiona que el individuo “proyecte” sus pensamientos de ataque y “perciba” a los otros como amenazantes, experimentando en consecuencia el miedo y otras emociones derivadas de dicha percepción.

Plantea asimismo que para percibir el entorno de otra manera, es necesario modificar nuestro sistema de pensamiento. Para tal fin, Schucman propone un método basado en una serie de ejercicios mentales, con el objeto de entrenar a la mente a pensar de determinada manera.

En Guadalajara, actualmente existen grupos de personas que estudian y ejercitan la manera de cambiar su percepción del mundo, según las ideas y método planteados por Schucman en “Un Curso de Milagros” (UCDM). Algunos grupos se reúnen una vez por semana, para socializar sus avances, experiencias y resultados de su ejercitación, ya que ésta es un proceso meramente personal.

En el caso de los niños, no es tan necesario el proceso de desaprender o modificar, como el de intervenir en su formulación de significados a través de la educación. Si desde un inicio se plantea un sistema de pensamiento que lleve al menor a percibir el mundo que lo rodea de una manera menos amenazante; experimentará, por consecuencia, emociones menos destructivas.

Palacios (1988), refiere que Bruner y Vygotsky coinciden en que “el desarrollo [de un menor] es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial. [...] La intervención educativa es el factor determinante de lo que ha de ser el curso evolutivo, su forma y contenido” (p.p.14-15).

Para Bruner, el papel de la educación consiste en guiar el desarrollo por una trayectoria determinada culturalmente definida. Así, a través del proceso educativo los adultos van aportando al niño andamios en los que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad (Palacios 1988).



El único trabajo de intervención con menores registrado en México del que se ha tenido conocimiento hasta el 2005, acorde con el programa de estudios que propone UCDM, fue el realizado por un equipo conformado por una psicóloga – antropóloga y el autor de este estudio. En el transcurso de mayo de 2002 a abril de 2003, dicho equipo trabajó con niños y adolescentes de los 9 a 13 años de edad. El objetivo fue entrenarlos mentalmente de acuerdo con las ideas de UCDM, a través de un material preparado especialmente para tal fin.

No obstante, la práctica no pudo ser recuperada. Los niños y adolescentes, eran inconstantes y poco a poco fueron quedando menos. De un grupo de diez, se trabajó finalmente con una sola niña de 9 años, quien habiendo pasado la mitad de los ejercicios, desistió de continuar.

A pesar de su corta edad, se pudo advertir que su sistema de pensamiento estaba ya muy desarrollado en consonancia con las ideas comunes a su entorno social, lo que dificultó la recepción de los postulados de UCDM.

Dicha experiencia, aunada a la intención de crear un sistema educativo basado en los postulados de UCDM, ha despertado el deseo de investigar; es decir, observar, registrar y analizar el impacto en las reacciones emocional-conductuales<sup>1</sup> en niños y niñas de 4 y 5 años a partir de la apropiación de las ideas del programa propuesto por el curso, o de la modificación de sus esquemas perceptuales a partir de dicha apropiación.

El objetivo de trabajar con niños y niñas de 4 y 5 años se fundamenta en Piaget (1996, p.15), quien asegura que de los dos a los siete años (segunda parte de la “primera infancia”), es el estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Estas características permitirán que los niños puedan asimilar, aceptar las ideas del programa propuesto con mayor facilidad que en cualquier otra etapa de su desarrollo.

---

<sup>1</sup> El término emoción será abordado en el marco teórico. Por el momento sólo se dirá que por reacción emocional-conductual se entiende aquellas respuestas observables en el menor, tales como su manera de interactuar con otros durante el juego, sus ademanes, comentarios, expresiones, lenguaje no verbal, etcétera.

La selección de las y los niños con quienes se trabajó, se realizó a partir de su ubicación en el segundo grado de Preescolar de la institución educativa privada “Mi Pequeño Mundo Español”.

El programa educativo implementado en esta investigación, está basado en el material titulado “Las fábulas de Corderito”, preparado previamente por Bette Jean Cundiff para menores de edad genérica, con base en las ideas de UCDM.

### **1. El propósito u objetivo.**

Con esta investigación, se buscó dar cuenta de cómo reaccionan emocional-conductualmente los niños y niñas de 4 y 5 años ante el aprendizaje y apropiación de la información contenida en el programa educativo implementado; es decir, las reacciones que experimenten ante el impacto que les genere la apropiación de los significados que el programa le otorga a las cosas, o la modificación de los significados que previamente les fueron enseñados socialmente.

Por tanto, se dio respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué reacciones emocional-conductuales presentan los niños y niñas de cuatro y cinco años respecto de los materiales, estrategias y contenido, del programa de “Las fábulas de Corderito”?
- ¿Se modifican las concepciones que inicialmente tienen los niños en la dirección en que lo busca el programa?
- ¿Se adquieren los conocimientos teórico-conceptuales del curso?
- ¿Se aprecia resistencia respecto de las ideas del programa?
- ¿Hay transferencia de lo aprendido a su vida cotidiana?
- ¿Cómo se desarrolla un curso que no había sido impartido en aula en México?
- ¿Son adecuadas las estrategias y el material planteado originalmente, para menores de cuatro y cinco años?

## **2. La justificación del estudio.**

Como ya se explicó, muchas de las acciones que los seres humanos realizan en lo cotidiano, se basan en emociones destructivas como el miedo, la inseguridad, el odio, el sufrimiento y la culpa. Dichas experiencias emocionales y sus reacciones conductuales, están basadas en un sistema de pensamiento en el que todo lo que nos rodea puede agredirnos constantemente. Para dejar de percibir esto, se requiere la modificación de dicho sistema de pensamiento, a partir de la enseñanza de uno distinto.

Esta investigación, da cuenta de la influencia y beneficios que tiene la filosofía del programa implementado en las emociones y conducta de los y las menores. A partir de los resultados, se pueden suponer los alcances y bondades de una opción educativa que incluya dicho sistema de pensamiento en su formación integral. Su principal fruto será la formación de niños y niñas con una visión holística de la realidad, de trato igualitario y de respeto a todas las personas, el entorno y las ideologías.

Se justifica además, en la inquietud de estudiantes y graduados de UCDM en Guadalajara, especialmente de madres de familia, quienes manifiestan su deseo de contar con un apoyo formativo para sus hijos basado en la filosofía del curso, más allá de la educación que los niños puedan recibir en el seno familiar por parte de sus padres y hermanos.

En cuanto a su aportación teórica, la presente investigación podría abonar a las teorías de educación constructivista y derivar en un diseño curricular encaminado a atender la necesidad planteada en el párrafo anterior. Cabe aclarar que no se tiene conocimiento de que la filosofía del curso se haya implementado de manera formal en aula, con niños, por lo que es un campo no explorado, al menos en México.

Las principales limitantes advertidas giran en torno al poco tiempo de observación, seis meses aproximadamente; a la falta de experiencia del investigador en el trato con menores de la edad planteada, y a lo restringido de la muestra estudiada.

El método de investigación, fue de tipo cualitativo, ya que parte de la observación “in situ” para crear un patrón, que formule una hipótesis, que culmine con una posible aportación a una teoría.

Bajo una perspectiva naturalista, el estudio de campo se llevó a cabo en la institución educativa privada “Mi pequeño mundo Español”, para facilitar un contexto en el que se produce naturalmente la interacción entre los y las menores, ya que el tipo de reacciones emocional-conductuales cuya pretensión era observar, no pueden ser de “laboratorio”. Es necesario que el niño se sienta “en su ambiente” para que los resultados puedan ser lo más cercanos a cómo actuaría en otros contextos, tales como su ambiente familiar.

La metodología utilizada fue la sugerida por el programa propuesto, consistente en el abordaje de los cuentos del personaje “Corderito” y los ejercicios mentales propuestos. A través de la presentación del contenido de los cuentos con el apoyo de diversas herramientas didácticas, y la repetición de los ejercicios mentales, se trabajaron los contenidos teóricos del curso, y se repasó, en su caso, la tarea previamente solicitada de trabajo en casa. Ello, se intercaló con actividades lúdicas con las que se pretendió mantener la disciplina y atención, así como dar cuenta de las interacciones de los y las niñas durante ellas.

Con posterioridad se analizaron los datos obtenidos del trabajo de campo, consistentes en diarios de campo, video y audio grabaciones, así como entrevistas, para arribar a las conclusiones de la investigación.

Este trabajo, toma su sustento teórico en el campo de la investigación educativa según las teorías de Bruner, Piaget y Vygotsky, referidas a los procesos cognitivos de los menores. Asimismo, puede enmarcarse dentro de lo que podría llamarse toma de conciencia o cambios cognoscitivos.

Escapa al presente trabajo hacer una disertación teórica que aborde la conexión de las técnicas propuestas para la modificación de percepción, con las teorías más generales del desarrollo cognoscitivo, sin embargo, dicho desarrollo teórico sería muy aportador al campo.

## **Capítulo II. Marco teórico.**

Igual que cuando caminas tienes cuidado de no pisar un clavo o de no torcerte un tobillo, también debes cuidar de que no dañes la parte que es dueña de ti, la razón que te conduce. Si en todas las acciones de nuestra vida observamos este precepto, obraremos rectamente. Epícteto.

Este capítulo abordará el tema de la percepción; lo que se entiende por ella, y si es posible o no modificarla. De la misma manera, se tocará el tema de las emociones y los efectos que sobre éstas y la conducta produciría un posible cambio de percepción, así como algunos ejemplos de cómo hacerlo.

### **1. El sistema de Pensamiento y la Percepción**

Para Feixas, editor de “Psicología de los Constructos Personales”, de Kelly (2001), fue la propia experiencia clínica de Kelly, como psicólogo, lo que lo llevó a darse cuenta de que la realidad no se nos revela de forma inequívoca; el ser humano debe dar significado a los acontecimientos con los que se encuentra. Por ello, para este autor, el sufrimiento tiene que ver con el significado otorgado a dichos acontecimientos.

En los significados está representada la forma ideal de existencia del mundo objetual, de sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta (Leontiev, 1984).

Es precisamente por lo anterior que si los significados son modificados, cambiará la realidad objetiva que consideramos estática.

En este sentido, el significado que se le otorga a las cosas y a cómo se nos presentan éstas, es lo que a la postre deriva en las emociones que experimentamos; esto es, sufrimiento, alegría, desesperación, miedo, esperanza. Así, el significado que le otorgamos a las cosas o

acontecimientos, está predeterminado o “influenciado” por la cosmovisión social y la cultura en la que nos encontramos inmersos y fuimos educados (contexto sociocultural).

Es así que la única premisa “salvadora” para experimentar las emociones de una manera distinta, resulta ser a través del cambio de nuestra percepción o interpretación de las cosas, es decir, aquello que le da significado.

**Sistema de pensamiento → percepción → significado → emoción → acción.**

Para Bennett Tara, autora de “Alquimia emocional”, (2001). Los esquemas de pensamiento son como un mini yo; una constelación de sentimientos, pensamientos, recuerdos y propensiones a actuar que definen nuestra realidad en un momento determinado.

Estos esquemas, están forjados por nuestra percepción. Por percepción entendemos la manera de advertir el mundo según el sistema de pensamiento aprendido en el contexto social en el que uno se desenvuelve. Advertir el mundo, para esta definición, es más que la mera experiencia sensorial.

Los autores que a continuación se presentan, nos ofrecen, desde sus particulares disciplinas, una amplia explicación de lo que significa sistema de pensamiento. Algunos, lo denominan trampas vitales; otros, como Geertz (2000), lo llaman “cosmovisión”; entendida ésta como la visión del mundo, la concepción que se tiene respecto a la existencia; de la naturaleza, la persona y la sociedad.

En afinidad con esta idea, Broda amplía el concepto de cosmovisión al definirla como “la visión estructurada por la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven y sobre el cosmos en que sitúa la vida del hombre”. Ella se vincula a las creencias, a las explicaciones del mundo y al lugar del hombre Con relación a el universo (Broda 2001, p.p.16-17).

Esta autora señala que las cosmovisiones son resultado del proceso histórico de la sociedad en constante transformación y actúan como formas integradoras de un imaginario colectivo. Su conformación expresa, paralelamente, lo objetivo y lo subjetivo del individuo y de la sociedad.

La cosmovisión se diferencia de la ideología; por ser ésta última el nexo entre la primera - sistema de representaciones simbólicas- y las estructuras sociales y económicas (Broda, 2001).

En general podríamos decir que la cosmovisión no sólo es una expresión mental, sino que incluye todos los aspectos de la vida. Influye tanto en la mente como en los sentidos, en los hábitos y en las ambiciones. Se hace presente en las percepciones, en la razón, en la economía, la política, la cultura y la sociedad (Lenkersdorf, 1998).

De acuerdo con Lenkersdorf (1998), la domesticación para aprehender la cosmovisión inicia desde el primer día de vida. Desde el nacimiento la familia, instituciones educativas y la sociedad en todos sus aspectos nos acompañan a fin de que caminemos por la senda que señalan los demás. Así, los sustentos de la cosmovisión no suelen cuestionarse porque suponemos que todos los demás los comparten y tienen la misma manera de apreciar la realidad y de relacionarse con ella.

La fuente de construcción de la cosmovisión es pues la vida cotidiana de todos los integrantes de un grupo, que como vimos, inicia desde el primer día de vida.

En contextos específicos, como el científico, al sistema de pensamiento, se le otorgan otros apelativos. Pérez (1994), se refiere al término como “paradigma”, es decir, como un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo, compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. En otro sentido es la expresión de modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas.

Young y Klosko, (2001, p.p 23, 24, 49) lo denominan “*trampa vital*”: “un patrón que se inicia en la infancia y se repite durante toda la vida. Empieza como algo que nos *transmiten* nuestras

familias u otros niños. Las trampas vitales determinan cómo pensamos, sentimos, actuamos y nos relacionamos con los demás. Conllevan sentimientos intensos tales como la ira, la tristeza, la ansiedad [...] Las trampas vitales tienen tres características centrales que nos permiten reconocerlas. 1. Son patrones o temas de toda la vida. 2. Son autodestructivas. 3. Luchan por sobrevivir”.

Precisamente por las características citadas, es que resulta importante, pero a la vez difícil modificar la percepción que deriva del sistema de pensamiento, ya que ha estado enraizada durante toda la vida. En la mayor parte de los casos es inconsciente, es decir, opera de manera automática con independencia de nuestro consentimiento y cuando se pretende modificar, se aferra al propio sistema que le dio vida.

### **1.1 ¿Es posible cambiar la percepción?**

Para muchos, la percepción, o bien, la manera de advertir o interpretar las cosas a partir de un sistema de pensamiento o cosmovisión, es imposible de cambiar; es algo que se encuentra ya “predeterminado” y que no es susceptible de modificación. Al respecto, Young y Klosko, (2001, p. 416) refieren:

Algunos se muestran escépticos sobre este proceso [cambiar los aspectos más esenciales] porque creen que la personalidad básica queda determinada por nuestra estructura genética o al final de la infancia y piensan que los cambios de personalidad son imposibles o improbables. Nosotros rechazamos rotundamente esta idea porque vemos cambiar a las personas cada día en aspectos muy esenciales. Sin embargo, sabemos que cambiar patrones centrales es extremadamente difícil. La combinación de nuestro temperamento, que es hereditario, con las primeras experiencias familiares crean fuerzas muy poderosas que actúan contra el cambio. Aunque las vivencias de la infancia crean fuertes obstáculos para el cambio, no impiden que éste sea posible.

Si bien estos autores hacen alusión a cambios de personalidad, recordemos que en la personalidad se integran diversos aspectos del ser, sentir, actuar y pensar del individuo, incluyendo la forma de percibir sus vivencias y lo que le rodea.



Dichos cambios, implican en primer término, la decisión de realizarlos, esforzarse, y un método que te ayude a llevarlos a cabo. En este sentido, Young y Klosko comentan:

Las trampas vitales son patrones de larga evolución. Están profundamente enraizadas y, al igual que las adicciones o los malos hábitos, son difíciles de cambiar. Para ello se requiere una firme voluntad para aceptar el dolor, ya que se debe encarar la trampa vital y *entenderla*. El cambio también precisa disciplina, ya que se tiene que observar el patrón sistemáticamente y modificar las conductas cada día. El cambio no se reduce a ganar o perder, sino que requiere una práctica constante (Young y Klosko, 2001, p.71).

Estos autores añaden:

[...] tenemos una fuerte tendencia a resistirnos a un cambio central. Esta creencia tiene importantes implicaciones, ya que ‘es muy improbable que cambiemos las trampas vitales esenciales sin tomar una decisión consciente de hacerlo’. La mayoría de nosotros funcionamos con el piloto automático, repitiendo los hábitos de pensamiento, de sentimientos y de relaciones que hemos practicado a lo largo de nuestra vida. Estos patrones son cómodos y nos resultan familiares, y es muy improbable que los cambiemos a menos que lo hagamos de forma voluntaria, deliberada y con un esfuerzo importante para que sea posible. Si esperamos que ocurra un cambio significativo por sí solo, éste no va a ocurrir (Young y Klosko, 2001, p.416).

Terminan asumiendo lo siguiente: “Hay una parte de nosotros saludable que en terapia denominamos el sí mismo sano, que de alguna manera ha estado enterrado a lo largo de los años bajo el peso de la desatención, la subyugación, el abuso, la crítica y otras fuerzas destructivas. El proceso de cambio implica volver a despertar esta parte sana y darle una esperanza de crecimiento (Young y Klosko, 2001, p.415).

Es precisamente esta “parte sana” la que se pretende desempolvar. El término “parte”, es quizá un poco desafortunado, en realidad, nos referimos a ciertas ideas de la mente. Éste proceso de re-despertar, quitarse el yugo de las ideas no reflexionadas, impuestas, requiere de asumir una responsabilidad tanto de la manera en como apreciamos las cosas (percepción), como en decidir cambiarla.

No podemos, a decir de Kelly G, (2003) responsabilizar a los hechos de las conclusiones. Sea el mundo que fuere, el ser humano sólo puede afrontarlo imponiendo sus propias

interpretaciones sobre lo que percibe, pero es él y no los hechos, quien posee la clave de su propio futuro.

“Los acontecimientos no nos dicen qué debemos hacer; no llevan sus significados bien a la vista para que los descubramos. Para bien o para mal, sus únicos significados los creamos nosotros mismos” (Kelly G. 2003, p.255).

Para Rush W. Dozier Jr. (2002) se ignora el gran poder de los sistemas de significado para modificar nuestras tendencias innatas; dice que si los sistemas de significado, son capaces de acallar el miedo a la muerte, pueden ciertamente, tener el potencial de resignificar otras actitudes y comportamientos básicos de manera positiva.

En Shagoury y Miller (2000. pág 125), Janet Eming refiere que “hacer un cambio de paradigma, requiere no sólo una modificación cognitiva sino también el valor para cambiar”.

## **1.2 Efectos del cambio de percepción en la experiencia de las emociones y en la conducta.**

Aarón Beck (terapeuta cognitivo), define como “esquemas subyacentes o creencias controladoras”, a lo que Young y Klosko denominan “trampas vitales”. Al efecto refiere: “[...] si incidimos en estos esquemas nucleares se pueden conseguir efectos beneficiosos que repercutan en muchas áreas de la vida de los pacientes” (Beck. p.p 15-16).

Un cambio en la causa, tendrá necesariamente tarde o temprano, un efecto. En el caso de los patrones de pensamiento y la percepción, su efecto reconocible a través de los sentidos es, en las emociones y después en la conducta.

Para Paul Ekman, “[...] la aparición de una emoción provoca una serie de cambios en nuestra expresión, en nuestro rostro, en nuestra voz, en el modo en que pensamos y nos moviliza a la acción” (Goleman, 2003. p. 182).

Según Ekman y Wallace,

Lo normal es que uno sólo se torne consciente después de la emergencia de la emoción, como si ésta sólo atrajera nuestra atención una vez que se manifiesta, pero no durante el proceso que la genera. En el caso de que la evaluación fuera consciente-y de que, por tanto fuésemos responsables de la aparición de la emoción-, nuestras vidas serían, para bien o para mal, muy diferentes [...] Si pudiéramos cobrar conciencia de nuestras emociones destructivas en el mismo momento en que se originan, estaríamos aumentando nuestra libertad para elegir las respuestas más adecuadas (Goleman, 2003. p.p 179-180).

Mientras más conciencia tengamos de como percibimos las cosas, más oportunidad tendremos para controlar, en un sentido o en otro, las emociones que experimentamos, y como quedó apuntado, las conductas que externemos. Es así como nos convertiremos en dueños y responsables de nuestras emociones y acciones.

Si en el preciso momento en que somos sujetos de un insulto, por poner un ejemplo, podemos advertir que nuestra percepción arroja irremediabilmente la información de que hay que sentirse “enojados” o “agraviados” y que por tanto la acción justificada que corresponde es la de defenderse y contra-atacar, es entonces que pudiéramos conscientemente modificar tal percepción, que nos lleve a experimentar una emoción diversa y por lo tanto a actuar también de forma distinta.

Rush W. (2002) explica de manera técnica, que la parte de nuestro cerebro más primate, continúa en funcionamiento; en ella, el comportamiento está mediado por estructuras como la amígdala, quien miente funcional y anatómicamente: crea el modelo de realidad objetiva externa y la realidad interna subjetiva del dolor y el miedo. En cambio al usar nuestra neocorteza, emerge la conciencia y los poderes de abstracción.

Podríamos pensar por ejemplo, que el insulto es una petición de amor o de atención de la persona que lo emite, quizá derivado de su “vida difícil”. En este caso una petición de amor, es más factible que amerite una respuesta amorosa, emocional y conductualmente hablando, lo que rompería el círculo vicioso de agresión.

## **2. La Emoción.**

Una definición práctica para el objetivo de este trabajo, es que la emoción, “es un estado mental poderosamente cargado de sentimiento”. Esta conceptualización, aunque sencilla, permite en la praxis, excluir del término, todas las sensaciones puramente sensoriales, como el cansancio o el hecho de cortarse un dedo, ya que los sentimientos están ligados a una evaluación, es decir, a un pensamiento (Goleman, 2003. p. 210).

Según Ekman, “Las emociones no son privadas sino públicas”. Nuestra expresión verbal, de gestos y de postura, desenmascaran las emociones que experimentamos (aunque no siempre es fácil leerlas). “Así pues, nuestros pensamientos son privados, mientras que nuestras emociones son públicas” (Goleman, 2003. p. 181). Como se advierte, ya podemos ir esbozando algunas características de la emoción, como su “publicidad”. La emoción, deriva en una conducta, que difícilmente puede esconderse a la apreciación de los demás.

### **2.1 Tipos de emociones.**

Existen muchas maneras de clasificar las emociones. Quizá una de las más sencillas sea de conformidad con los efectos que producen. De acuerdo con esto, podemos clasificarlas en destructivas o constructivas.

Wallace refiere que: “las emociones destructivas son aquellas que dañan a los demás o a nosotros mismos”, aunque para Wallace, el interés no se centra únicamente en las emociones destructivas, sino también en “los factores-eventos, fundamentos genéticos, funciones cerebrales, etcétera que catalizan las emociones destructivas”. En otras palabras. “¿Cuál es el origen de las emociones destructivas? ¿De dónde provienen? [...] ¿Cuáles son los efectos de las emociones destructivas sobre uno mismo, sobre el entorno que nos rodea y sobre los demás?” (Goleman, 2003. p.87).

Rush W. Dozier Jr. (2002) plantea que las más violentas e irracionales formas de agresión, están motivadas por el odio, lo que implica un grave peligro en una época en la que las armas

de destrucción masiva están proliferando. Sin embargo advierte que lo primero que tenemos que darnos cuenta, es que la más terrible de todas las armas de destrucción masiva, se encuentra en nuestra mente primitiva.

Manifiesta asimismo, que los investigadores han encontrado, que el odio surge de un antiguo instinto de supervivencia que combina el desagrado, el enojo, estereotipar, y distinciones del tipo nosotros-contras-ellos. El odio refiere: “es una forma extrema de desagrado agresivo que refleja una extrema forma de miedo, la fobia. El miedo, es irracional (Rush W, 2002. p.15).

Como se refiere líneas arriba en la definición que se da de emoción, vale la pena aclarar que con emociones destructivas no nos referimos a aquellas sensaciones puramente sensoriales. En este sentido, todas las emociones tienen una función adaptativa, como el miedo, que como se dijo en el planteamiento del problema puede protegernos de los peligros del entorno. Lo negativo sobreviene con la exacerbación de la emoción que como refiere Wallace, “daña a los demás y a nosotros mismos”.

Continúa afirmando Wallace: “Una vez que hayamos identificado las emociones destructivas y puesto de relieve sus causas y sus efectos perjudiciales, nos hallaremos en mejores condiciones de preguntarnos por el antídoto más adecuado para contrarrestarlas” (Goleman, 2003. p.87).

Paradójicamente, el darnos cuenta de esto, nos lleva precisamente a afirmar que la causa de las emociones, sean constructivas o destructivas, es precisamente la percepción que deriva de los pensamientos de cada perceptor. Por tanto, el antídoto será entonces trabajar desde la causa, es decir, con los pensamientos que a la postre, producen dichas emociones.

Según Ekman, “[...] no sólo existen emociones positivas y emociones negativas, sino que cada emoción apunta a un propósito diferente. [...] existen diez emociones básicas: [...] es decir, emociones de las que se derivan todas las demás. [...] el enojo, el miedo, la tristeza, el disgusto, el desprecio, la sorpresa, el disfrute, la turbación, la culpabilidad y la vergüenza,

cada una de las cuales no representa tanto una emoción como una familia de emociones” (Goleman, 2003. p. 184).

“Cada una de las distintas familias de la emoción, (advierte Ekman) incluye un complejo de sentimientos relacionados como ocurre, por ejemplo, con las siete modalidades que componen la familia de la felicidad: regocijo, fiero (el gozo de afrontar un reto), alivio, excitación, sobrecogimiento, placeres sensoriales (en cada uno de los sentidos) calma” [...] “El hecho de que sólo haya esbozado siete tipos de felicidad no significa que no existan más” (Goleman, 2003. p.p 185-186).

Los estados de ánimo están relacionados con las emociones, pero no son lo mismo. Ekman refiere que “Su diferencia más palpable reside en su duración. Las emociones pueden aparecer y desaparecer en cuestión de minutos o de segundos, mientras que los estados de ánimo pueden llegar a durar varios días” (Goleman, 2003. p.187).

## **2.2 La cultura; un elemento determinante en la experiencia de las emociones y la conducta humana.**

Habíamos comentado, la influencia que sobre la percepción personal, tiene la cosmovisión social y la cultura en la que nos encontramos inmersos y fuimos educados (contexto sociocultural). En el orden de ideas que hemos comentado, ésta percepción es la que a la postre determina la experiencia de las emociones.

Así lo advierte Ekman. “La experiencia social, condiciona nuestras actitudes hacia la emoción, articula las reglas de los sentimientos y de su expresión, y prescribe y ajusta las respuestas concretas que más probablemente aparezcan ante una determinada emoción.” (Goleman, 2003. p.302).

Según Tsai, “la cultura puede establecer diferencias en nuestra forma de experimentar las emociones. [...] Los científicos sociales, por ejemplo, han determinado la existencia de una

diferencia en la respectiva visión que tienen del yo, las culturas occidentales y las no occidentales, una diferencia que, a su vez, influye en la emoción”.

En las culturas occidentales, el yo, es algo separado de los demás y está fundamentalmente compuesto de valores y de creencias, es decir, de atributos internos. En las culturas orientales, se trata de un yo interdependiente, que está mucho más ligado a los demás y forma parte del mismo contexto social. Se define por tanto en términos de relaciones sociales (Goleman, 2003. p.306).

Otra investigación desarrollada por Tsai, demostró que si bien no hay diferencias interculturales en las respuestas emocionales negativas, sí las hay en las positivas.

“Los euroamericanos, experimentaron más emociones positivas durante el conflicto que los sinoamericanos, lo cual parece apoyar la idea de que la sociedad occidental valora más positivamente los conflictos que las sociedades orientales” (Goleman, 2003. p.p 313-314).

Tsai continua diciendo que: “la visión cultural del yo también influye en las emociones a través del componente fisiológico, es decir, del modo en que responde nuestro organismo”. Los yoes interdependientes, tratan de que su estado emocional cause el menor impacto posible en el estado emocional de los demás; se exaltan menos. Se sugiere entonces, “la posible presencia en el entorno cultural de algún factor que determine la respuesta fisiológica a la emoción” (Goleman, 2003. p.314, 317).

Diversa diferencia cultural, continúa diciendo Tsai, es que, “durante los episodios emocionales, los orientales tienden a centrar la atención en los demás, mientras que los occidentales lo hacen en sí mismos” (Goleman, 2003. p.317).

Esto nos puede llevar a que si centramos nuestro estudio en niños occidentales, como es nuestro caso, tendremos idea de sus respuestas emocionales básicas, así como la puesta de su atención en sí mismos, lo que nos servirá para encontrar los antídotos para mejorarlas.

### **3. Diversas maneras de cambiar la percepción, que incidan en las emociones.**

Antídotos los hay muchos, sin embargo para que realmente surtan efecto, tienen que tomar su fuente de la causa: los pensamientos. Esta apreciación, es compartida por el XIV Dalai Lama de la tradición budista tibetana, en el siguiente comentario:

Uno de los antídotos utilizados tradicionalmente para contrarrestar el apego (por ejemplo), consiste en apelar a la imaginación. [...] Se trata de un medio hábil para neutralizar lo que nos inquieta, una forma de contrarrestar todo aquello que perturba nuestro bienestar. Quienes sean capaces de reconocer que el problema se asienta en su propia mente, podrán verificar y comprobar por sí mismos, la eficacia de este método (Goleman, 2003. p.357).

Se entiende que la palabra eficacia, consiste en caer en cuenta que es sólo a través del cambio en la mentalidad, que las emociones pueden transformarse de destructivas en constructivas, o vivirse únicamente de ésta última forma. Esto, por supuesto, derivará por añadidura, en una conducta constructiva.

Varela, es enfático al hablar sobre la imaginación y la percepción:

Cada vez hay más pruebas de que la percepción y la imaginación son dos funciones mentales estrechamente relacionadas. Por supuesto, podemos diferenciarlas, pero existe un gran solapamiento entre la imagen mental y la percepción de una determinada situación. En consecuencia, uno puede aprender a utilizar la imaginación para modificar su propio funcionamiento fisiológico. Y esto es algo que se asienta en los recientes descubrimientos realizados por la neurociencia que evidencian la plasticidad del sistema nervioso (Goleman, 2003. p.358).

Es precisamente por esto, que el método que se utilizó para modificar la percepción de los menores, objeto del estudio de la presente investigación, emplea ejercicios en los que usar la imaginación es una constante. El método también conlleva el “entrenamiento mental”, es decir la repetición de las ideas o conceptos que logren la modificación de los esquemas perceptuales de las y los educandos y por ende sus emociones y conductas. Goleman, lo explica neurológicamente. “El ejercicio sostenido acaba estableciendo un hábito que modifica el



sistema de circuitos cerebrales hasta conseguir que el objetivo deseado-la ecuanimidad o la compasión, por ejemplo- acabe convirtiéndose en una realidad” (Goleman, 2003. p.359).

Existen otros procedimientos, a manera de ejercicios mentales, como el que el Dalai Lama expone a continuación para cultivar la compasión:

Un procedimiento utilizado tradicionalmente por el budismo para el cultivo de la compasión, por ejemplo, consiste en contemplar a cualquier persona como si se tratara de nuestra propia madre, [...] lo que evoca naturalmente el sentimiento de afecto, aprecio, amabilidad y gratitud. Poco importa, cuando uno reconoce esa motivación profunda, que haya sido nuestra madre o no, porque basta entonces con cobrar conciencia del beneficio y del propósito de esta práctica para estar en condiciones de acometerla (Goleman, 2003. p.357).

En este sentido, los ejercicios utilizados como método para la modificación de la percepción de las y los menores a que se ha hecho referencia, van encaminados, entre otras cosas, a establecer una identificación entre el “otro” y “tú mismo” como una sola cosa, lo que incidiría en el efecto sentimental que recién se rescata del comentario derivado de la experiencia budista tibetana.

Es mucho más fácil, sentir este aprecio y respeto por los demás, si nuestros pensamientos nos indican que el otro, eres tú mismo, premisa antes mencionada que el programa implementado en esta investigación, utiliza. Ello nos lleva a la conclusión de que una vez programado en tal sentido, se desemboca naturalmente en una actitud o conducta más feliz y tranquila.

He aquí otros testimonios que nos corroboran los beneficios del cambio de percepción, en la experiencia de las emociones. Para el Dalai Lama, “la experiencia directa pone claramente de manifiesto que el primer beneficiado de la práctica de la compasión es uno mismo” (Goleman, 2003 p.358).

Por su parte Ekman, hace su aportación: “Mi pequeña experiencia, me ha permitido descubrir que el afecto y el respeto por los demás nos fortalece internamente y nos hace sentir más tranquilos y felices (Goleman, 2003. p.358).

Rush W. Dozier Jr. (2002) sugiere un set de diez estrategias, según las recientes tendencias científicas sobre la naturaleza de nuestras emociones, que pueden prevenir que el odio se desarrolle, o se minimice y elimine cuando ya ha aparecido, a saber: ser específico, empatizar, comunicar, negociar, educar, cooperar, poner las cosas en perspectiva, evitar sentirse atrapado, sumergirse en uno mismo y buscar justicia, no venganza. Manifiesta que cada una de estas estrategias, está diseñada para mantener el control de nuestro avanzado sistema neural sobre las fuerzas oscuras del sistema neural primitivo, para terminar con el círculo vicioso del miedo.

Lo que hay detrás de todas estas estrategias, implica el detener nuestros pensamientos o emociones instintivas, es decir; aquellas que brincan inicialmente, y buscar en nuestra mente otras posibilidades distintas a las primeras. Esto es necesario para negociar, comunicarse, empatizar, etc.

Asimismo, desde la psicología, la terapia cognitiva, hace su aporte específico como un método más para la modificación de la percepción. La técnica que ésta utiliza, es identificar inicialmente la emoción que está causando problemas en la vida de la persona, para buscar, a partir de ahí, los pensamientos que la están provocando para modificarlos.

Al efecto, Robert D. Friedberg y Jessica M McClure (2005), en “Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes” refieren que antes de los pensamientos, es más fácil identificar las emociones. Aquellas desagradables, sirven como indicador de la aplicación de habilidades de comprobación de hipótesis. De esta manera explican: si el niño sabe cuándo se siente mal, sabrá cuándo debe aplicar sus habilidades. Para ello, plantean la adopción de un sistema sencillo de identificación de emociones clasificándolas en enfado, tristeza, alegría, miedo y preocupación. Una herramienta útil para ello, es el gráfico de las caras, que presenta imágenes que muestran expresiones faciales e incluye etiquetas que dan nombre a la emoción que representa la imagen.

#### **4. La educación como factor en el cambio de la percepción y las emociones.**

Hemos dicho entonces, que para cambiar la percepción se requiere de un método; en esto, la educación juega un papel preponderante. El Dalai Lama, lo expresa en sentido inverso: “Aunque la sociedad no lo mencione, el principal valor del conocimiento y de la educación, es el de ayudarnos a comprender la importancia de disciplinar la mente y de comprometernos en acciones más sanas” (Goleman, 2003. p.328).

Pero mientras más años cargamos en las espaldas, más difícil es romper con la percepción o significado que le damos a las cosas. Es por ello que la presente investigación se realizó con niños cuyo sistema de pensamiento es más receptivo y moldeable que el del adulto. Greenberg refiere que “resulta mucho más sencillo enseñar a los niños todas estas habilidades emocionales durante el período en que está conformándose su sistema de circuitos neuronales (de los tres a los ocho o nueve años) que tratar de modificarlo cuando ya son adultos” (Goleman, 2003. p.343).

Investigaciones indican que el sistema neuronal primitivo de los niños, es influenciado por el ambiente, ya que tienden a absorber rápidamente las emociones constructivas o destructivas que se encuentran a su alrededor (Rush W. 2002). Ello, permite sustentar el trabajar con los menores en la formulación de pensamientos, alejados del miedo y del odio, en su ambiente próximo (familia, escuela, compañeros y personas que convivan con ellos de manera continua).

La justificación del por qué hacerlo a la edad mencionada, se aborda con mayor detenimiento en el capítulo del método utilizado, no obstante consideramos prudente exponer algunas ideas de los beneficios que puede aportar la educación en la temprana edad.

En tal sentido, el mismo Greenberg, opina que “si hoy en día nos preocupamos por enseñar a los niños todas estas cosas (habilidades emocionales), podremos reducir la incidencia futura de ciertos problemas, especialmente los derivados de las emociones conflictivas, como la violencia, el suicidio, el abuso de drogas, etcétera” (Goleman, 2003. p.326).

Existen ejemplos de programas como el de “prevención primaria”; una nueva especialidad en psicología, que tiene por objeto proteger a los niños mediante la enseñanza de habilidades emocionales esenciales para la vida, que forma parte de un movimiento de aprendizaje emocional y social que aspira a implantar en todas las escuelas la enseñanza de estas habilidades básicas. (Goleman, 2003. p.327)

Investigaciones en este campo han demostrado que cuando los padres reconocen las emociones negativas de sus hijos -su ira y su tristeza- y les ayudan a afrontarlas, éstos acaban desarrollando, con el tiempo, una mayor capacidad de regulación fisiológica de sus emociones y exhiben una conducta más positiva. Si es al contrario y los padres, los reprenden, el niño parece sacar la conclusión de que no debe compartir ciertas emociones y acaba desconectándose de ellas. Sin embargo, se inquieta más, tanto fisiológica como psicológicamente, porque no por ello, la emoción desaparece (Goleman, 2003. p.329).

Como se advierte, la labor de los padres y de la escuela es vital para esta transformación. A juicio de Matthieu Ricard, las escuelas tal vez sean las únicas instituciones que podemos usar para promover la salud emocional (Goleman, 2003. p.332).

## **Capítulo III. Método.**

### **1. El enfoque o paradigma.**

La investigación tiene como uno de sus elementos centrales a la metodología, y ésta última, se define como un conjunto de operaciones y acciones que ligán lo conceptual de las teorías con los aspectos empíricos o prácticos. (L.Gómez, nota de clase, 10 de agosto 2004)

Según Pérez (1994), en las ciencias sociales el término metodología, se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Por método entendemos el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer o actuar sobre la realidad.

Si seguimos a Pérez (1994), para abordar de una forma científica el problema metodológico hemos de analizar qué modelo o enfoque conceptual es el más adecuado para afrontar con éxito la investigación en el campo social.

A grandes rasgos podemos afirmar que en las ciencias sociales han prevalecido dos grandes perspectivas teóricas, el positivismo (Compte y Durkheim) que en esencia buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, y la perspectiva fenomenológica (Hegel, Husserl) que trata de analizar el contenido de la conciencia; consiste en volver a los actos de conciencia, a las vivencias como esencias.

Los principales elementos que la fenomenología aporta a la investigación interpretativa son: la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y el conocer cómo las personas experimentan e interpretan en mundo social que construyen en interacción (Pérez, 1994). Se advierte entonces que dados los diferentes problemas que abordan las dos perspectivas teóricas descritas y las distintas clases de respuestas, sus investigaciones exigen metodologías diferentes. Los positivistas

adoptan un modelo de investigación de corte cuantitativo, mientras que los fenomenólogos, buscan uno de tipo cualitativo.

La naturaleza de la pregunta de investigación que se pretende responder, determina el tipo de investigación que habrá de utilizarse. (L. Gómez, nota de clase, 12 de abril 2005)

El enfoque naturalista o cualitativo sugiere que los informantes deben ser observados no como actores cuya conducta debe medirse, sino como sujetos que reflejan su propia cultura. Su característica más importante refiere que la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, en donde la realidad está constituida también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás; por ello, cuando buscamos interpretar lo que sucede en una situación concreta, necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural. Así, se apoya en la observación participativa, el estudio de casos, la entrevista, el análisis del contenido, los perfiles, los grupos de discusión y la investigación acción. “Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea”. (Pérez 1994 p. 30)

Pérez (1994), cita a Watson-Gegeo, para referir que la investigación cualitativa describe con detalle situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que se pueden observar, incorporando lo que los propios sujetos dicen, experimentan, creen, piensan, reflexionan y actúan.

Entre sus notas más significativas, destacan: su carácter inductivo, comienzan su estudio con interrogantes vagamente formuladas; su perspectiva holística; la sensibilidad, empatía y comprensión de quienes la practican, hacia las personas objeto de su estudio y su propio marco de referencia; la suspensión de las propias creencias y perspectivas de los investigadores para ver las cosas como si ocurrieran por primera vez; la valoración de todas las perspectivas, los escenarios y las personas como objetos de estudio y la no rigidez en la sujeción a reglas predeterminadas, respecto a los métodos a seguir. Pérez (1994).

La metodología cualitativa, recoge pues la información que considera pertinente en ambientes naturales. Lo esencial consiste en intentar responder a los diferentes niveles de análisis y de abstracción que se efectúan. Esto se puede hacer con varios métodos: En primer lugar, la inducción analítica en la que se procuran precisar las categorías de fenómenos singulares que se encuentran entre los datos e informaciones recogidas. A partir de esta tarea se desarrollarán hipótesis o afirmaciones de trabajo que emergerán de un profundo estudio de los datos y de sus interrelaciones. En segundo término, las taxonomías, es decir, los tipos ideales y sistemas de clasificación de nociones empleadas por la gente. Finalmente, el uso del caso único, que funciona como micro reflejo de una situación que se analiza directamente a través de las observaciones que se realizan sobre los comportamientos.

Nos hemos detenido a explicar con precisión el enfoque cualitativo, así como a exponer sus principales características, dado que, según la naturaleza de este trabajo de investigación, el enfoque que utilizaremos será precisamente el cualitativo, privilegiando como método de análisis, la inducción analítica.

## **2. El modelo a utilizar: la etnografía.**

La etnografía, como modelo del enfoque cualitativo, cumple los objetivos a los que pretende arribar esta investigación, es por eso que se plantea utilizarla.

El término etnografía deriva de la antropología y significa “descripción de modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Trata de hacer todo esto desde dentro (émica) del grupo y desde dentro de las perspectivas. El etnógrafo se interesa por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. Representar la realidad estudiada es una empresa holística, pues, dentro de los límites de la percepción, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre los elementos característicos de un grupo singular.

Es así que utilizando este modelo, describiremos lo más fielmente posible, y desde dentro de su propia realidad (la escuela), las interacciones de los y las menores objeto de nuestra investigación.

La Etnografía tiene dos enfoques básicos: El nomotético, que generaliza compara o teoriza, y el ideográfico, que describe situaciones particulares; sin embargo, ambos enfoques no son excluyentes entre sí, sino todo lo contrario, se complementan. En esta investigación, utilizaremos el enfoque ideográfico.

### **3. Investigador y participantes.**

El investigador, cuenta con formación legal, sin embargo, paralelamente ha ejercido la docencia desde hace quince años en diversos niveles educativos y actualmente se especializa en el campo de la educación. El interés especial que lo une a ésta empresa, es la experiencia de haber realizado el plan de estudios para adultos (UCDM), y haber experimentado en carne propia, su eficacia para lograr cambiar la forma de percibir el mundo.

En cuanto a las y los sujetos de investigación, se comentó con antelación la importancia de haber elegido menores de ambos sexos de entre los cuatro y cinco años de edad, con características tales como atañer a una institución educativa privada; pertenecer a diversos estratos socioeconómicos y ubicarse en un ámbito urbano.

En este sentido Greenberg refiere: “No debemos olvidar que las relaciones establecidas durante la temprana infancia determinan el rumbo del posterior desarrollo emocional y social. La tasa de emociones positivas, como la alegría, por ejemplo, presentes en las relaciones infantiles parecen, pues, esenciales para asentar las vías neuronales adecuadas” (Goleman, 2003. p.p 329-330).

Es decir, la incidencia que se puede lograr en un menor, en especial a temprana edad, es mucho mayor que la que se puede esperar en un adulto, debido a que como bien manifiesta Greenberg “Los años preescolares, es una época jalonada por el aprendizaje y en la que el cerebro todavía se encuentra en proceso de formación. Entre los tres y los siete años, empiezan a desarrollarse ciertas habilidades sociales [...] como el autocontrol, la capacidad de detenerse y de calmarse cuando se está enfadado, así como de mantener la atención” (Goleman, 2003. p.p 330-331).



El logro preponderante pretendido en esta investigación, fue dar cuenta de las reacciones emocionales y conductuales de los y las menores, a partir de la información ofrecida por el programa de estudios, es por ello que la edad proyectada resultó sumamente útil para dicho logro, pues según Mark G. “Durante este período, los niños también evidencian un gran desarrollo de su conciencia emocional [...] aumento de su capacidad para reconocer las emociones y hablar de ellas. Además, el niño puede empezar por primera vez en su vida, a planificar y reflexionar en el futuro. A los cuatro o cinco años, [...] se encuentra ya en condiciones de utilizar sus nuevas habilidades cognitivas para pensar en el futuro y esbozar ideas y planes” (Goleman, 2003. p. 331).

Todos los datos neurológicos subrayan la importancia de la región (lóbulos) pre frontal del cerebro, para el desarrollo sano de las emociones del niño [...] y que no alcanza su madurez anatómica hasta mediada la veintena, lo que convierte a los primeros años de vida en una verdadera oportunidad para que los jóvenes aprendan a dominar las lecciones más importantes de la vida. [...] Los niños que poseen una buena capacidad de planificación y que son conscientes de sus emociones al ingresar a la escuela, a eso de los cinco o seis años, corren muchos menos riesgos de experimentar trastornos posteriores de agresividad y de ansiedad (Goleman, 2003. p.p 331-332).

En este sentido, Rush W. (2002), considera que el desarrollo más significativo en la historia de la evolución, fue la expansión de los lóbulos frontales del cerebro humano, ya que éstos nos permiten experimentar la empatía y la posibilidad de ocuparnos de las necesidades y alivio del sufrimiento de los otros. Manifiesta que su función principal, es inhibir la mente “reptomamífera”, que aún habita en nosotros, rasurando sus primitivos impulsos en formas mas sofisticadas.

#### **4. Técnicas para la recopilación de la información e instrumentos utilizados.**

Según Pérez (1994), el término técnica, hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se vale una ciencia o arte.

En tanto herramienta de que se sirve la etnografía, la técnica de la observación, influye menos sobre el ambiente y los actores que la entrevista; es de carácter unidireccional y se divide en dos grandes posibilidades, la observación participante y la no participante. Ésta última, según Woods (1989), es ajena a los procesos que suceden; en cambio a la primera, la podríamos describir como penetrar en las experiencias de los otros, y actuar sobre el medio sin convertirse en uno de ellos (nativo) pero sí, involucrarse y fundirse con el sistema o escenario sin perturbar la acción con la presencia del investigador.

Debido entonces a las características descritas de la observación participante, se consideró la técnica más adecuada para la presente investigación; la razón, es meterse en el medio de los menores.

En palabras del autor: “al participar, se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe de la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (Woods, 1989, p.50).

La observación no participante, se consigue básicamente con notas de campo que son apuntes para recordar lo ocurrido; éstos, es más valioso hacerlos de manera inmediata a la observación, de ser posible la misma noche. En algunos casos hay que ser cautelosos en la manera de tomarlas, (ayudan las abreviaturas, los símbolos, etc), ya que los observados, se pueden sentir intimidados, espiados o invadidos, por lo que ejercitar la memoria, entre otros requisitos como tener un ojo avizor, y un oído fino, son indispensables para este tipo de observación. Claro está que la tecnología ha hecho lo suyo, los videos, las fotografías y las audiograbaciones, ayudan en el proceso de recopilar la información, aunque no siempre pueden ser empleadas.

Es por lo anterior que el instrumento utilizado de manera preponderante fue la video grabación, aunque en menor medida se usaron las notas de campo. La video grabación permite perder los menos detalles posibles en relación a “lo que sucede” y a las reacciones que los menores expresan.

Sin embargo, la información captada a través de este medio, fue complementada con la audio grabación, instrumento que permite recuperar los comentarios o hechos puntuales, no advertidos en la primera. En última instancia y para datos muy concretos observados por la maestra del grupo, fue utilizada la entrevista.

Una vez que se lleva algo de tiempo haciendo observación participante, su enfoque progresivo consiste en ir descubriendo a partir de los items investigados, aquellos que son de interés; ello delimita el qué observar y qué registrar de lo observado.

## **5. Procedimiento.**

Lo primero fue entrevistarse con la directora del plantel educativo para exponerle la idea y brindarle toda la información requerida respecto de los fundamentos, tiempos y recursos requeridos para llevar a cabo la investigación.

Una vez sorteado este paso, se entrevistó a la maestra del grupo de segundo de Kinder con el mismo objetivo y se le conminó a formar parte de la investigación, a través de su observación no participante. Para ello se le proporcionó una guía de observación, a manera de preguntas, previamente preparado para tal fin; su tarea consistiría en rastrear por medio de la conducta de las y los educandos, las líneas de influencia del programa durante y después de la visita del investigador al aula, así como fuera de ésta en los espacios compartidos con los y las demás niñas de la propia escuela.

Iniciado el ciclo escolar agosto-diciembre de 2005, se realizaron diez visitas semanales de aproximadamente 30 minutos para trabajar con los y las menores. De cada sesión, se recopiló información a través de las técnicas descritas, misma que se analizó en su mayor parte, la misma semana de su recopilación.

Terminado el ciclo escolar, se tuvo una segunda entrevista con la maestra del grupo, para intercambiar impresiones y tomar nota del proceso de los y las menores observado por ella durante el semestre, basado en el cuestionario previamente formulado.

## **6. Análisis de la información.**

Previo la recopilación de los datos en campo, se realizó un listado de códigos, respecto de las conductas (participación activa, peleas); reacciones (asombro, asimila o recuerda, cansancio, confusión, desorden, dispersión, fantasía, inferencia, interés, invención, silencio), y emociones (felicidad-risa, tristeza-llanto, enojo) que de acuerdo con las preguntas de investigación se advirtieron pertinentes a identificar.

Los productos obtenidos semanalmente a través de la video y audiograbación, se transcribieron en un formato en el que de un lado, se ubicaron las iniciales de los códigos descritos y en el otro los comentarios que resultaban pertinentes a la referencia de lo ocurrido. Para su cita en el siguiente capítulo, se señalará entre paréntesis la referencia del número de registro (del uno al diez), y el número de la página de donde se extrajo la información. Ejemplo: Registro número 7, página dos (R7/2).

Las notas de campo, se convirtieron en memorandums semanales que recogieron el sentir del investigador, así como los análisis parciales que resultaban de re leer el contenido de las transcripciones; derivado de ello, se vio la necesidad de modificar algunos códigos en el camino, así como de focalizar o intencionar lo que se quería observar. Esto dio lugar a las modificaciones que se fueron haciendo al programa implementado a lo largo del semestre, mismas que se describen con amplitud en el capítulo siguiente.

De la observación y lectura de los registros, se fueron identificando patrones de similitudes y diferencias en la información obtenida, que se compararon con lo que se podría haber esperado que sucediese a partir del sentido común o de la teoría previa. A partir de estos patrones, surgieron categorías que se cotejaron con las preguntas de investigación, y en las que se fue insertando la información, dándole forma al análisis. Finalmente se llevó a cabo la triangulación entre la información inserta en las categorías y la obtenida en las entrevistas, con el objeto de reforzar los hallazgos y arribar a conclusiones sustentadas.

## **Capítulo IV. Análisis.**

Una vez explicado el método de trabajo utilizado para realizar la investigación de campo, en este capítulo, se pretenden explicitar los hallazgos durante la misma, dando con ello respuesta a las preguntas de investigación que inicialmente se plantearon.

Posteriormente, daremos cuenta de las reacciones de los educandos durante su implementación en el aula, respecto de los materiales y estrategias utilizadas, así como de los contenidos, para con ello percatarnos si adquirieron los conocimientos teórico-conceptuales del curso, y más allá de ello, si fueron capaces de transferirlos. Asimismo, se explicitarán las situaciones no intencionadas que ocurrieron.

Finalmente haremos referencia a cómo el planteamiento original de un curso nunca antes impartido en aula en México, fue sufriendo transformaciones y modificaciones, a la luz de las reacciones observadas durante su aplicación, y si las estrategias y el material inicialmente preparado, fueron adecuados para menores de cuatro y cinco años.

### **1. Concepciones de los niños respecto de las premisas del programa.**

Durante el análisis de la investigación, aparecieron diversas premisas del programa intencionadas por el investigador, que se contrastan con las concepciones de los niños respecto de ellas, para dar cuenta si se modificaron- adquirieron o no, en la dirección en que lo busca el programa. Resulta pertinente abordarlas antes de relacionar las reacciones ante los materiales, estrategias y contenidos, como preámbulo que contextualiza los porqués de algunas de las reacciones.

#### **1.1 Concepción: Dios ayuda, es como un pato que vuela y trae regalos.**

El programa refiere que Dios puede ser un interlocutor contigo, siempre y cuándo tú se lo solicites; es decir, te puede escuchar y contestar mentalmente. Para ello, hay que cerrar los ojos, estar callado, preguntar y esperar su respuesta respecto a qué hacer o cómo sentirte en

determinada situación. Ésta es una de tantas maneras de enseñar a los niños que pueden comunicarse con Dios o con cualquier otro ser no corpóreo en el momento en que ellos lo deseen, y que Éste contestará a su llamado de manera mental, ya que Dios no es algo físico, sino etérico, y se encuentra en su corazón, es decir, dentro de ellos.

Para ello, en las preguntas que se les formularon desde la primera sesión, les fue requerido ¿en dónde se encuentra Dios? y la manera en la que se comunican con dicho Ser, lo anterior, con el objeto de conocer sus ideas y valorar su grado de abstracción.

Analizadas sus respuestas, se advirtió que los niños no pueden trascender su concepción concreta de Dios hacia un ser no corpóreo, con el que se pueden comunicar de manera mental y recibir respuesta. En general, Dios es relacionado con la figura que en navidad les trae juguetes, (Niño Dios) y confundido con otros personajes como Santa Claus, por ello la comunicación hacia el mismo, es para pedir juguetes, y no para propósitos diversos. Esto, se encontró en cuatro de los diez registros. A continuación, se advierte un diálogo entre el investigador y los menores, en el que se explicita lo antes mencionado:

¿Qué les dice, a ver, platican con Dios y qué les dice, a ver, platíquenme. Me trae un carrito. ¿Te trae un carrito? ¿Eso es lo que hace? (otro niño dice): a mi no me dice nada, luego Paula copia y dice: a mi tampoco me dice nada. Pregunto ¿y no platican con él? No. Entonces digo, pues por eso no les dice nada. [...]. Otro dice que cuando quiere algo que le traiga Diosito, le dice a su mami: mami, yo quiero un carrito. AH, digo, y tu mami ya le dice a Dios. Otros comentan qué es lo que les trae Dios. (R1/3)

Como se observa, Dios no les “dice” cosas; les “trae” cosas, por lo que se le identifica como una persona que trae regalos en navidad.

Más adelante, ante la pregunta expresa: “¿Dios tiene manos?” se advierte: “Sí... No, no tiene. ¿No tiene? Sí, sí tiene. Otro. No, no tiene”. (R2/2)

Hay confusión respecto de su imagen de Dios, como se refleja:

“... Paula, ¿y cómo es Dios? Dios quiere... Ruth: es como un pato que vuela. Alguien más dice: como un pato.[...] Paula: Qué Dios está en el corazón, que me da muchos juguetes y muchos, y Santa Claus...” (R4/5,7)

Nuevamente se observa la relación con Dios como un “dador de juguetes” o como algo que vuela. Una vez más, esto se observa en otro de los registros: “Dios es tu amigo o amiga, y es tu ayudante, y siempre que le pidas ayuda ¿qué va a hacer Dios? Xchel dice: Ayudarte; alguien más dice: traerme un regalo”. (R6/5)

## **1.2 Concepción: Las emociones pueden alterarse mediante actos volitivos, decido estar feliz.**

Otra premisa que se advierte de la implementación del programa en aula, es que los niños aprendan que la emoción que sobreviene ante un hecho o pensamiento determinado, una vez consciente, se puede modificar, decidiendo cómo se quiere experimentar la misma. En este sentido, tanto las historietas implementadas como las preguntas formuladas y reafirmadas con posterioridad a los niños, refieren que uno puede decidir si estar triste o contento en determinada situación. Esto se observa en siete de diez registros.

“El investigador inquiere: [...] Tu puedes decidir estar feliz o estar triste y ¿qué prefieres? Feliz, contesta una. Exacto y tú puedes decidir que sea tu amigo Luis, o puedes decidir que no, ¿qué prefieres? Contesta: Que sea mi amigo”. (R3/6)

Las semanas siguientes, en los registros cuatro, cinco, ocho y diez, se abordó el tema a manera de recordatorio; como ejemplo, se presenta lo siguiente:

“[...] Investigador: La semana pasada, después del cuento dijimos que nosotros podíamos decidir si estar tristes o contentos ¿se acuerdan? Paula: Contentos. Investigador: ¿Quién decidía?, pues nosotros decidíamos, yo decidía si estar triste o contento y entonces tu decidías si... Xchel: Contento”. (R4/3)

En el registro seis, el contenido del cuento, versó precisamente en el tema de la decisión respecto de las emociones. En el mismo, se observa cómo los personajes del cuento (Vicky y Gerardo que son hermanos) presentan la idea, así como la apropiación de ésta por parte de los niños.

(el investigador narra el cuento e interactúa con los menores) ... y entonces Vicky le dice a Gerardo: ahora hermanito ya te diste cuenta. “Tu decides si eres feliz o no eres feliz” (alguien grita SI, como contestando), y le dijo una última cosa: “Dios nos da sólo amor, y depende de nosotros si queremos ver ese amor o si queremos estar?” (pongo cara de enojado) contestan todos: Enojado. Perfecto! [...] Investigador: Entonces (doy una palmada) vamos a hacer una prueba a ver si es cierto que entendimos ¿Cómo está el día hoy? Tardan algo de tiempo en contestar y Cynthia dice: nublado. Digo: está nublado, pero ¿está bonito o triste?. Contestan a coro: Bonito... (R6/5)

Significativamente, en el registro siete, se presentaron dos situaciones de pelea entre dos niñas durante el transcurso del cuento, por lo que el investigador, aprovechó la coyuntura para reforzar la idea del supuesto en comento.

“... Paula le dice a Ruth: “Déjame”; investigador: volteo con Paula y le digo: la felicidad es quererse mucho, no pelear, y nosotros podemos decidir estar contentos o tristes, y decidimos estar contentos. Ruth dice: Amigos. Parafraseo”.(R7/3)

... (grita, Paula AHH; algo pasó con Ruth que está a su lado) [...]. Me dirijo a Paula (que me dice algo como que está enojada) pero tu puedes decidir estar contenta o feliz, ¿qué decides estar? ¿Contenta?, entonces las contentas sacan una sonrisota, a ver...(no sonrío) ¿entonces decides estar triste? ¿Si? Y tu Ruth, ¿Cómo decides estar? Feliz, bueno, que bueno. Y yo, (dice Álan) feliz. Otros: triste; le digo a Álan: como tú quieras, decide. (R7/4)

### **1.3 Concepción: La felicidad consiste en obtener objetos y el aprecio de otros.**

Otra de las premisas o supuestos del programa, es que la felicidad es un estado que no depende de acontecimientos externos, sino que se encuentra dentro de la persona. Se logra por la sensación de bienestar interno, por lo que en este sentido se proyecta al exterior en todas las



situaciones y personas con las que el sujeto se encuentre. En última instancia, la felicidad es una decisión.

Con menor insistencia que otros supuestos, éste se intencionó durante la séptima sesión, a través del cuento en el que los personajes conocidos (Vicky y Gerardo) se encuentran con “Corderito” y dialogan respecto de lo que es y no es la felicidad. He aquí lo acontecido:

...(Investigador como Corderito pregunta a todos): ¿Qué piensan que es la felicidad? Álan dice: Un tren. Le repregunto: ¿La felicidad es un tren? dice que no con la cabeza. Pregunto:¿no? Ruth dice: la Familia. Pregunto: ¿La familia? ¿Por qué? Ruth: La familia te quiere mucho. Ah, entonces la felicidad es la familia porque se quieren mucho. (Vuelve a preguntar investigador): ¿A ver, qué es la felicidad? Ruth, dijo la familia, a ver ¿qué otra cosa es la felicidad? Todos piensan... Xchel dice: quererse. Cynthia: El amor. Investigador: Si muy bien, todo eso es la felicidad. Álan: y hermanitos. Repito: Hermanitos también es la felicidad... (R7/2,3)

Como se advierte en la concepción previa de los niños, la felicidad está relacionada con diversas cosas tanto tangibles como intangibles; en el caso de Álan, es desde un tren, hasta hermanitos. Para Ruth, existe una relación directa entre la felicidad y el que otras personas “la quieran mucho”. Dimitri, la relaciona con los juguetes y dulces en el párrafo siguiente:

“...(Vicky le dijo a Corderito): ¿Dinos corderito, cómo podemos ser felices ahora? Dimitri: Yo se cómo. Investigador: ¿Cómo? Dimitri: Tener muchos juguetes y bien muchos dulces”. (R7/4)

#### **1.4 Concepción: Si dos niños se están peleando, deben perdonarse, portarse bien y hacerse amigos.**

Al igual que el supuesto previo, la premisa del programa respecto al tema de cómo juzga Dios, no fue muy reiterada durante las sesiones. La idea que se resalta es que si bien Dios juzga, no lo hace como los humanos; es decir, a través del castigo y el sufrimiento; el juicio de Dios, es querer a todos sus hijos por igual, sin distinciones y sin importar qué crean haber hecho o dejado de hacer.

Al tratar el tema del juicio en el aula a través del cuento preparado para tal efecto, el personaje del cuento (Corderito) pregunta cuál es el juicio de los menores respecto a ¿qué hacer cuando dos niños se están peleando? Sus respuestas resultan interesantes para observar sus concepciones previas respecto del juicio:

... Corderito:... ¿Qué puedo hacer con Vicky y Gerardo que siempre se están peleando? ¿A ver? Ruth dice: Perdonarse. (Investigador) ¿qué se perdonen? Dicen: sí. Muy bien, ¿y qué más? Álan: Que se porten bien. (Investigador) Que se porten bien, ¿eso les vamos a recomendar? Luis: Que se hagan amigos. (Investigador) Y que se hagan amigos, muy bien. Álan: o hermanos. (no entiendo y pregunto) ¿y qué?, no se oye: Todos gritan hermanos... (R9/2)

### **1.5 Concepción: El amor es abrazarse, quererse y compartir.**

Otra de las premisas del curso implementado, es que el amor es un estado; en este sentido, no está relacionado con cosas físicas; el amor es algo imperceptible a los sentidos físicos, es por ello que se puede compartir y nunca se agota. Esta premisa se observa en tres de los diez registros realizados. En el último, se aprecia únicamente a manera de recordatorio, por lo que para obviar repeticiones no se justificará; sin embargo, se muestra el planteamiento del tema en el registro ocho.

De igual manera que en el supuesto anterior, el abordaje se llevó a cabo de manera inductiva, es decir, les fue requerida primero su concepción respecto del amor, antes de referir la premisa del programa. Asimismo, se utilizó un objeto (caja de regalo), para lograr la abstracción de la idea.

... el día de hoy vamos a hablar del amor. El amor. A ver, ¿quién sabe qué es el amor? Ruth dice: el amor es... rezar. (Luego ella misma dice que no). (Investigador) Yo digo que también, ¿y qué más? Ruth: el amor es cuidarse. Cynthia: Quererse. Juanito: abrazarse. Álan: hacer hijos. Paula: comer, jugar. Álan: jugar con nuestros hermanitos, compartir.

[...]

Ruth: y yo amo a mi papá mucho mucho mucho [...] (Investigador) Pero fíjense que corderito nos enseña algo y nos dice que el amor es un regalo que hay que compartir.[...] por eso yo traje un regalo el día de hoy, y este regalo tiene amor adentro (pongo en el centro del círculo una caja de regalo sin nada material adentro). ¿Quién quiere abrir el regalo? Todos gritan yo. A ver, atención ¿eh? Xchel comienza a abrir el

regalo despacito, todos a la expectación, y al abrirlo totalmente algunos dicen: Nada. (Investigador): ¡cómo nada!, ahí está el amor ¿lo pueden ver? No. No se puede ver ¿por qué no se puede ver? (todos se acercan al regalo) yo contesto porque el amor no es una cosa, el amor se siente. [...]

Álan: en el corazón. Así es, se siente en el corazón. Habíamos dicho eso, entonces, cuando tú puedes sentir el amor, entonces, es cuando tú puedes compartir el amor. Entonces el amor sólo se puede sentir, no se puede ver, no se puede ver. ¿Ustedes han sentido el amor? No. Otros Si. (R8/3,4)

## **1.6 Concepción: El cielo está arriba.**

El programa pretende asimismo, que los educandos adviertan que el cielo no es un lugar físico al que uno va cuando se muere, sino que es un estado de conciencia al que se puede acceder aquí y ahora, resultado de dar amor a cada uno de sus semejantes, o de “estar en su corazón”.

Desde la primera sesión, les fue requerida su apreciación respecto del tema, a través de la pregunta general ¿Dónde está el cielo?; sus respuestas fueron las siguientes:

... Investigador: ¿Dónde está el cielo, aquí arriba? No, allá afuera, [...] A ver, entonces ¿en dónde está el cielo, está aquí arriba o está aquí abajo, o en dónde está? Arriba, gritan la mayoría y Paula abajo. ¿Abajo o arriba? Y vuelven a gritar más fuerte pero manteniendo sus respuestas de abajo y arriba. ¿Está en todos lados entonces? Unos dicen no, otros sí [...] pero luego Paula dice que (Dios) está con Marianita y que Marianita se fue al cielo. (R1/2,3)

Como se observa, existe confusión respecto de la ubicación del concepto; se contradicen unos con otros, sin embargo, Paula ubica un punto de referencia respecto de Marianita, compañera de salón en el período escolar anterior, quien tuvo un accidente con su familia y murió. En este sentido, Paula relaciona el cielo con la figura de Dios y con aquello que está después de la muerte.

En la octava sesión en la que se realizó un repaso, el tema del cielo, volvió a aparecer. Nuevamente se advierte confusión respecto de la premisa que se trató de transmitir y en este caso concreto resistencia: “... (Investigador): ¿se acuerdan que habíamos dicho en dónde estaba el cielo? [...] Paula grita arriba. (Investigador): Estaba en todos lados, porque estaba arriba, abajo y en todos lados ¿verdad? Paula dice: Abajo no, arriba.”. (R8/2)

Con relación a este supuesto, lo advertido es que al menos en el caso de Paula, no fue posible modificar su esquema de pensamiento respecto del cielo. En el último registro, al retomar el tema para cerrar, el personaje del cuento “Gerardo”, le comenta a “Corderito”: “Quiero estar contigo en el cielo ¿qué puedo hacer? [...] Paula grita: ¡Volar! [...] (Corderito) ¿Cómo volar? Juanito dice así, y hace la seña de volar con los brazos abatiéndolos y es imitado por Eric. Ruth grita: con unas alas. (R10/3)

### **1.7 Concepción: El cuerpo del ser humano, es sólo un disfraz que trae en esta vida.**

El cuerpo físico es únicamente el vehículo utilizado por el ser en el mundo físico, sin embargo el ser humano es en esencia espíritu a imagen y semejanza del creador; en ésta calidad, no se encuentra separado del mismo, ni de todo lo creado, por lo que en última instancia el cuerpo es aquello que permite que el ser humano se exprese en el plano físico y se experimente como un ser separado de los demás. Ésta idea de separación, refiere el programa, es la causa de sufrimiento del ser humano.

La presente premisa, se abordó en el cuento de la cuarta sesión, en la que los animales del bosque (oso, pato, ratón) a través de un diálogo, entienden que sus cuerpos aunque son muy distintos, no son más que disfraces que los diferencian unos de otros en este mundo, pero que en esencia todos son espíritu.

Una observación importante según se advirtió en la premisa 1.1 de este apartado respecto de la figura de Dios, es que el programa pretende que los niños comprendan nociones abstractas como la anterior, sin embargo, de acuerdo con su desarrollo, generalmente comprenden sólo con referencia a lo concreto. En este sentido, resulta relevante la adquisición de esta noción por parte de al menos un menor, según se da cuenta en el apartado 2.4 de evidencias del aprendizaje.

Como bien se apuntó al inicio de este apartado, su intención fue únicamente la de contrastar algunas de las concepciones que tienen los menores, respecto de las premisas que están detrás del programa implementado, para dar con ello cuenta de si se modificaron-adquirieron en la

dirección en que lo busca el mismo. Líneas más adelante, se podrán observar con especificidad, las evidencias del aprendizaje de algunas de estas premisas.

## **2. Reacciones de los niños durante la implementación del programa en el aula.**

### **2.1 Reacciones respecto de los materiales utilizados.**

Los materiales utilizados, forman parte importante, cuan instrumentos del aprendizaje esperado en los menores respecto de los contenidos del curso. Al efecto, se evidencian las reacciones que éstos provocaron en los sujetos de investigación.

Los materiales utilizados, fueron un teatro guiñol, al que los niños llamaban “la casita”; títeres de figuras dibujadas en segunda dimensión de los siguientes animales: pato, oso, ratón y mapache; títeres en tercera dimensión de un corderito, de una muñeca (Vicky) y de un muñeco (Gerardo), así como una caja de regalo.

Del análisis de las diez sesiones registradas a lo largo de un semestre, se advirtió la identificación de los menores con los personajes que representaban a niños (Vicky y Gerardo), a diferencia de los que representaban a los animales del bosque. Asimismo, llamó su atención la utilización del teatro guiñol y la caja de regalo.

Con relación al teatro guiñol, se puede observar en tres de los cinco registros en los que no se utilizó el mismo como material, que los niños, notaban su ausencia y preguntaban la causa de ésta. Al efecto se muestran las siguientes evidencias:

“... (Investigador) Gerardo me pregunta: ¿Por qué no vas a sacar la casita? ¿Por qué no voy a sacar la casita? Porque hoy lo vamos a hacer distinto, ahora vamos a platicar todos aquí”.  
(R4/3)

“... (Investigador) Alan me pregunta: ¿Y la casita? Hoy no va a haber casita, pero va a haber otra cosa. Es que hoy vamos a hacer muchas cosas, vamos a hacer un juego y luego vamos a contar otro cuento como hemos hecho en otras ocasiones”. (R5/1)

En ocasión diversa, el mismo niño insiste en el tema: “... (Investigador) Alan me pregunta que si ahora sí vamos a sacar la casita, le contesto que para la otra ocasión” (R8/1)

En cuanto al regalo, se advierte su importancia en la segunda entrevista realizada a la maestra de grupo, en la que manifiesta: “eso del regalo y el amor fue como que el ejemplo más claro que pudieron haber tenido” (E2/3), lo anterior, debido a los comentarios realizados por los niños, en ausencia del investigador.

Respecto de los personajes utilizados, se muestra la identificación mencionada en la antes referida entrevista:

“...cuando era corderito solo, yo noté que eran así nada más comentarios como ‘extrañamos a corderito’, como al personaje, pero cuando salieron Vicky y Gerardo, como que ya empezaban a...no solo tomar a los personajes, sino lo que decían Vicky y Gerardo...” (E2/2)

Más adelante refiere: “... noté que cuando agarraste a Vicky y Gerardo y eras tú el que hablaba, y eran niños los muñecos e improvisabas, como que llamó más la atención de los niños, [...] Entonces cuando se interactuó con ellos a través de los personajes, se captó mucho más su atención y por lo tanto su asimilación del contenido.” (E2/7)

Esta identificación, e interacción con los personajes, como bien lo expresa la maestra, repercutió en la mejor apropiación de los contenidos del programa y su transferencia a la vida cotidiana de los menores. Dicha transferencia, se señala con amplitud en el apartado de evidencias (pág 50).

## **2.2 Reacciones respecto de las estrategias utilizadas.**

A lo largo del semestre, el investigador llevó a cabo diversas estrategias para transmitir los supuestos del programa, que originalmente se presentan a través de un cuento y un ejercicio mental con los niños durante cada sesión. A mayor abundamiento, se muestran las utilizadas durante cada sesión:

- i. Un títere, con teatro guiñol y contando un cuento de viva voz desde el interior del teatro, sin que el personaje (corderito) interactuara con los menores. Sesión uno.
- ii. Cuatro y tres títeres, con teatro guiñol y contando un cuento audiograbado, sin que los personajes interactuaran con ellos, pero utilizando diversas voces y música de fondo. Sesiones dos y tres.
- iii. Tres títeres, con teatro guiñol y contando un cuento de viva voz interactuando con ellos los personajes, desde el interior del teatro. Sesiones nueve y diez.
- iv. Plática con los menores en círculo con cuatro y tres títeres, interactuando los personajes con ellos, sin teatro guiñol. Sesiones cuatro y cinco.
- v. Plática con los menores en dos grupos, separados por sexos, con dos títeres, interactuando los personajes con ellos, sin teatro guiñol. Sesión seis.
- vi. Plática con los menores en círculo, con tres títeres, interactuando los personajes con ellos, sin teatro guiñol. Sesión siete.
- vii. Plática con los menores en círculo, sin títeres, interactuando el investigador con ellos, sin teatro guiñol, pero con un regalo como material. Sesión ocho.

Una de las reacciones encontradas, es que una vez que los menores se familiarizan con una estrategia de presentación del contenido del curso, se distraen y se dispersan, lo que afecta a la apropiación del mismo.

Se encontró asimismo que los menores no pueden mantener la atención, concentración y silencio, mirando un cuento con títeres, sin que éstos interactúen con ellos, por más de un tiempo aproximado de 6 minutos. Esto se evidencia en el registro dos, en el que a los seis minutos de haber iniciado el cuento el investigador advierte: “Se empiezan a distraer, se escuchan algunas voces, especialmente Gerardo voltea para todos lados. La maestra le llama la atención a Gerardo. Se advierten aún más distraídos. Gerardo se levanta y se va a asomar a la ventana del salón que da al jardín”. (R2/1,2)

De la misma manera, la semana siguiente, a los cuatro minutos aproximadamente de que inicia el cuento, se observa lo siguiente: “Gerardo se vuelve a levantar para tocar a los títeres por el frente (del teatrillo) y nuevamente contagia a Álan quien también se levanta. Distraen al resto del grupo que estaba poniendo atención. Luis y Álan le dicen a Gerardo que corderito le va a morder (si sigue tocándolo), otros lo repiten”. (R3/3)

En atención a lo anterior, es que se fueron variando las estrategias, como se puede advertir en los incisos precedentes en los que se enlistan las mismas según la sesión en la que fueron implementadas. Al percatarse el investigador de la distracción planteada, que ocasionaba que los menores no interactuaran con los personajes, así como de la duración de los cuentos; se modificó la extensión de éstos y se hizo interactuar a los personajes con los niños. Su reacción, fue: mayor atención e involucramiento con el contenido del cuento. He aquí un ejemplo de ello:

... Corderito (a los niños) A ver amiguitos ayúdenme a pensar ¿Qué puedo hacer con Vicky y Gerardo que siempre se están peleando? ¿A ver? Ruth dice: Perdonarse. (Investigador) ¿que se perdonen? Dicen: sí. Muy bien, ¿y qué más? Álan: Que se porten bien. (Investigador) Que se porten bien, ¿eso les vamos a recomendar? Luis: Que se hagan amigos... (R9/2)



La propia maestra de grupo, entrevistada al final del semestre sobre el particular, refirió: “...cuando se interactuó con ellos a través de los personajes, se captó mucho más su atención y por lo tanto su asimilación del contenido.” (E2/7)

De la misma manera después de utilizar el teatrillo las tres primeras sesiones de manera continua, se retomó su utilización hasta las últimas dos sesiones, es decir, novena y décima, con el mismo objetivo.

Otra estrategia quizá menos didáctica, pero que al fin y al cabo tiene resultados positivos para la apropiación de los contenidos del programa, fue el utilizar el canal Kinestésico además del visual y auditivo, al interactuar con los educandos. Se descubrió que los niños se distraen menos, y ponen mayor atención, cuando se les toca físicamente, o se establece contacto visual con ellos. Asimismo, cuando no sólo ven y escuchan a los personajes de las historias (títeres), sino que los tocan. Muestras de estas afirmaciones encontramos muchas a lo largo de la implementación del programa, por lo que para que el presente estudio no resulte tedioso, se muestran únicamente a manera de ejemplo algunas de ellas.

En la presente viñeta, se aprecia la necesidad de tocar a los personajes y manipularlos.

... Se acaba la historia y todos se dejan ir en desbandada hacia la parte de atrás del teatro en donde me encuentro, para ver a los animalitos. Mari Luz (maestra), les dice que nadie se puede levantar de su lugar, (no hacen caso).[...] Les enseño a Corderito y les digo: miren, éste es corderito, [...] ¿Ya lo vieron todos? Luego este Ardillita, y luego este: Oso, (ellos van diciendo los nombres de los personajes). Los intentan tocar, pero los desvío para que no los vayan a maltratar.(R3/4)

En las siguientes viñetas, podemos encontrar una reacción de mejora de la atención de los educandos cuando se les toca físicamente, o se establece contacto visual con ellos: “...Paula grita ¡ay!, aunque no le están haciendo nada. Advierto que requiere atención, le hago un cariño y deja de gritar...” (R2/1)

... (investigador) Luego Álan me vuelve a decir: Gerardo, y me enseña una cortadita que tenía en su mano. Yo la veo, le agarro la mano y le digo “mira”... Bueno, fíjense, les voy a recordar el cuento de la semana

pasada, y la semana pasada, Corderito (Gerardo, me vuelve a interrumpir). “Gerardo, un día....”, lo toco, y le digo que me escuche, que me volteo a ver; se tranquiliza. (R3/2)

Finalmente, fueron implementadas estrategias lúdicas, para que los niños se divirtieran, rompieran el hielo y se creara cercanía y afectividad entre ellos y el investigador; lo anterior con el objeto de que estuvieran menos inquietos al momento de abordar los temas centrales. Para ello, se efectuaron algunos juegos tales como: abrazos por parejas y grupos; el trenesito; los espejos (tocar partes del cuerpo imitando al investigador), etcétera, tanto al inicio como al final de la sesiones.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente viñeta:

... (Investigador) y entonces eso va a ser un abrazo que todos nos vamos a dar grande, grande sí, entonces vamos a darnos un fuerte abrazo ¿sí? (me levanto del piso me pongo en cuclillas y todos se arremolinan en torno a mi abrazándome y agarrándome del cuello. Del peso, todos nos caemos al piso, gritos de alegría, diversión). Algunos se levantan y me vuelven a abrazar, Ruth y Dimitri. Los demás siguen amontonándose en el piso con todos. (R10/3,4)

En la segunda entrevista realizada a la maestra del grupo se observa: “Cuándo les pregunté (a los niños) lo que más les gustó, también me dijeron que ese juego de los espejos.” (E2/7)

Como bien se puede observar entonces, las estrategias, suelen ser un detonante para que el propio aprendizaje surta el efecto esperado.

### **2.3 Reacciones respecto de los contenidos.**

Con contenidos nos referimos a los supuestos o premisas del programa esgrimidos al inicio de este capítulo. En este apartado, daremos cuenta de las reacciones que respecto de estos contenidos, se observaron en los menores durante el desarrollo del programa en el aula.

Iniciaremos diciendo que el contenido del material original del curso para niños, es decir, los cuentos de “corderito” y los ejercicios mentales, tienen conceptos y un lenguaje más abstracto, que la capacidad de comprensión de algunos de los niños de entre 4 y 5 años del grupo

estudiado, razón por la cual ante las reacciones de incomprensión, se decidió hacer una adaptación a los textos, con el objeto de que fueran más acordes con su nivel cognitivo.

Algunas de éstas reacciones se muestran como confusión al contestar a ciertas preguntas que se muestran a continuación en al menos cuatro registros:

(Investigador) Ahora vamos a hacer otra lección y les voy a pedir a todos que cierren los ojitos [...] No busques muy lejos porque Dios está dentro de ti, ni está abajo, ni esta arriba, esta dentro de ti. [...] y te hablará si tu escuchas con tu corazón, como escuchó Corderito ¿No es bonito saber que no estás solo? Niños: No. Investigador: ¿No es bonito saber que no estas solo? (repite). Niños: No. (R2/3)

“Investigador: Estaba corderito en el bosque y entonces los otros animalitos tenían miedo porque estaba oscuro, pero luego fue Corderito y se dio cuenta que era un ¿un qué? Cynthia: un León. Pero ya no le tuvo miedo Corderito, ¿Por qué? Alan: porque se echó un brinco”.(R3/2)

“Investigador: ¿Y qué pasó? Cerraste los ojitos y escuchaste a Dios, y ¿Qué te dijo? Tenía círculos y triángulos. (atrás de mi en la pared, habían figuras geométricas) Paula señala hacia la pared y dice: como esos. [...] Oigan la semana pasada en la historia, el Oso tenía un problema, se acuerdan ¿Cuál era su problema? Luis: Yo voy a tener amiguitos”. (R4/2)

Como se puede observar, las respuestas dadas por algunos menores, no tienen nada que ver con lo cuestionado, lo que denota su no asimilación, debido quizá a lo elevado de los conceptos.

La presente afirmación, encuentra sustento asimismo, en la entrevista realizada a la maestra. Según su apreciación, en un inicio, el lenguaje era demasiado elevado para los niños del grupo, lo mismo que las preguntas del cuestionario aplicado en la primera sesión. Comentó incluso que ella hubiera preguntado de forma diversa, para obtener la información deseada, es decir, formas más acordes a la edad de los niños.

Si bien se advirtió la reacción de confusión en algunos de los niños, no lo fue en el caso de tres o cuatro de ellos, quienes normalmente contestaban a las preguntas formuladas dando muestras evidentes de asimilación. Estas evidencias del aprendizaje conforman el contenido del siguiente apartado, por lo que no profundizaremos en ellas en este momento, baste decir que esta reacción de asimilación, encuentra su sustento, en al menos cinco registros.

Otra de las reacciones observadas en relación a los contenidos, gira en torno a que algunos de los educandos probablemente debido a su etapa cognitiva, tienden a fantasear; es decir, a confundir la realidad con la fantasía. Fantasean en el sentido de que refieren que les ocurren cosas poco probables. Con relación a la realidad que se dice objetiva.

En este caso se encuentra este patrón en al menos 3 registros, haciendo alusión a que vieron o tocaron animales o seres (lobos, osos, leones, monstruos) que se encuentran en la selva, bosque o en un zoológico. Pudiera pensarse de primera impresión que es únicamente uno de los niños el que incurre en este tipo de fantasías, sin embargo observamos con posterioridad que otros lo copian. Exponemos algunos ejemplos de lo señalado:

“Investigador: Oigan, a ver entonces ¿A qué le tienen miedo? Responden: A nada. Investigador: ¿A nada? Gerardo: un día jugando, me salió un lobo, [...] Otro dice: a mi un día se me apareció un monstruo ¿Y no te asustaste? Otros dicen que también se les aparecieron a ellos...”(R1/2)

“Investigador: Bueno, entonces el ratoncito y el mapache a ¿quién le tenían miedo? Niños: Al león. [...] Gerardo: ¡Ah! En la mañana toqué un león. Investigador: ¿a sí? ¿en dónde estabas para haberte encontrado un león? Gerardo: Mi papá me llevó. Investigador: Los leones están en el bosque no en la ciudad... Gerardo: No, no, me llevó al bosque y lo toqué...” (R2/2)

Otra explicación probable de este “fantasear” gira en torno a la necesidad de los niños de llamar la atención del observador y de los demás compañeros platicando cosas que les sucedieron o pudieron haber sucedido, no importa que sean reales o fantasiosas. En consonancia con lo anterior se observó también la influencia de la respuesta de unos respecto

de los otros. Normalmente el primero que responde es imitado por los demás en su respuesta. Esta cuarta reacción, la podemos apreciar con toda claridad en las siguientes viñetas:

“Investigador: Pero yo les dejé una tarea de que ustedes cerraran sus ojitos y platicaran con Dios en la semana, ¿no se acuerdan? Sí General. Investigador: ¿Y qué les dijo? Ruth: Que me quería mucho. Investigador: A ver Xchel ¿tu hiciste la tarea? Sí. ¿Y qué paso, qué te dijo Dios? Silencio. Investigador: No, se me hace que no hiciste la tarea.[...] Yo sí grita Paula: Que Dios me quería.

[...]

Continúo entre el barullo: entonces Corderito vio a todos sus amiguitos y les dijo Dios está en todos los corazones.(Ya están todos distraídos) Gerardo: Yo tengo la película de Simbat. Todos los demás empiezan a decir qué películas tienen.” (R4/1,6)

...Investigador: dijimos que la felicidad no era tener cosas, ¿Verdad? No era tener dulces o era tener juguetes, (Gerardo irrumpe: Yo si tengo juguetes) yo también tengo juguetes, pero la felicidad no era tener dulces o juguetes. Paula continúa la idea: No tener comida, Gallinas o Patos. Gerardo dice: Yo voy a tener una Gallina. Juanito: Yo voy a tener un Puerco. Los demás dicen que van a tener distintos animales. Ruth: yo voy a tener... Paula le tapa la boca. Se quita la mano y dice yo voy a tener un Caballo.(R8/2,3)

La cuantificación de los registros en los que aparecen las reacciones respecto de los contenidos, se puede resumir entonces en el siguiente cuadro:

Tipo de reacción	Número de registros en los que aparece
Confusión	4
Asimilación del contenido	5
Fantasean	3
Imitan	2

## 2.4 Evidencias del aprendizaje.

Aunque pareciere por lo expresado, que los niños de entre cuatro y cinco años, están muy pequeños para asimilar el contenido del curso, en este apartado se da cuenta de lo contrario. Con relación al primer supuesto del programa (pág. 34), si bien se dijo que los menores no

pueden trascender su concepción concreta de Dios, sí se advirtieron aprendizajes en torno a la posibilidad de comunicación mental con este ser y la manera de hacerlo. De forma específica, se inculcó a los niños según el programa, que primero hay que preguntar a Dios, y luego estar callado para poder escuchar su respuesta.

El investigador pregunta: “Entonces, si ustedes quieren escuchar a Dios, ¿Cómo le van a hacer? Cynthia contesta: Cerrar los ojitos.” (R3/5)

Investigador. “¿Se acuerdan que habíamos dicho si nosotros podíamos escuchar y platicar con Dios? ¿Sí? ¿Se acuerdan cómo podíamos platicar con Dios? ¿Qué hacíamos? Cerrar los ojos dice alguien. (R8/2)

Al finalizar la impartición del programa, se entrevistó a la maestra del grupo con el objeto de conocer su punto de vista respecto de algunos temas. En el particular refirió:

Yo eso lo noté más a la hora de la entrada que los niños ya en las filas hacen oración, [...] de hecho les decimos, junta las manos y cierra los ojos para poder rezar, osea vas a ver en tu mente a Dios y bla, bla, bla, y al principio les valía y después de los ejercicios tuyos, la mayoría de los de segundo, cerraba los ojos, en eso sí vi como un cambio, sí sentían que al cerrar los ojos, podían tener una comunicación. (E2/4)

Aquí se advierte ya una transferencia de lo aprendido a su vida escolar y por tanto, una modificación en su conducta. Asimismo, se intencionó que Dios no es alguien físico que puedan percibir con sus sentidos, sino que se encuentra en su corazón, es decir, dentro de ellos.

El investigador cuestiona: “¿Ustedes pueden ver a Dios? Paula: Sí, sí yo lo puedo ver en mi corazón. Investigador: ¡Exacto! porque Dios no se puede ver con los ojitos, pero se puede sentir. Paula: Con el corazón.” (R4/6)

En la octava visita, al practicárseles el mismo cuestionario que en la primera sesión, en lo que aquí interesa, se evidenció lo siguiente: “Investigador: se acuerdan que habíamos dicho que ¿dónde estaba Dios? Álan: En el cielo, Chynthia y en el corazón.” (R8/2)

En atención a la premisa 1.2 del programa (pág. 36), en la que se intencionaba que los menores apropiaran el hecho de que ante una situación, ellos podían voluntariamente decidir qué emoción experimentar, se comenta que en dicho apartado se advierten testigos de su aprendizaje, por lo que en obvio de repeticiones no los transcribiremos aquí.

Con relación a la premisa de que la felicidad se encuentra dentro de ti, apreciable en el supuesto 1.3 (pág.37), si bien se explica en dicho apartado que las concepciones previas de los educandos variaban entre sí y que la felicidad consistía en obtener objetos y el aprecio de otros, en la última sesión a manera de repaso se hizo la pregunta directa por parte del investigador.

“Corderito: les enseñé también que [...] la felicidad está dentro ¿de dónde? Juanito: Del corazón” .(R10/2)

En este caso se evidencía lo esperado, en el sentido de que el corazón, no es entendido como un órgano físico del ser humano, sino como algo relacionado con aquello íntimo e interno y no con artefactos externos tales como trenes, dulces o juguetes.

La premisa del programa expresada en la concepción 1.5, (pág. 39) refiere que el amor no es algo físico y que por ello es inagotable. En el registro nueve en el que se aborda el tema a manera de repaso de lo visto en la semana previa, se puede evidenciar el aprendizaje del mismo en el diálogo entre el investigador y los educandos:

...Se acuerdan que la vez pasada hablamos del amor. Trajimos un qué... alguien dice un regalo. Así es, ¿no se acuerdan de un regalo que abrimos? ¿y qué tenía adentro? Contestan como 4 niños en coro nada. (Investigador) ¿Nada? Y digo: no es cierto. Entonces otro niño contesta: amor. Digo: tenía amor el regalo, lo que pasa es que el amor no se ve, ¿se acuerdan? No es una cosa. Otro dice, está en el corazón... (R9/1)

En el mismo sentido se practicó a los niños en la última sesión, un cuestionario a manera de evaluación en el que quien cuestiona es el personaje de “Corderito” detrás del teatro guiñol: “Corderito: ¿Y haber, qué más les enseñé, de qué se acuerdan? [...] Del amor dice Fátima. Del amor (reafirmo) ¿y qué mas? De un regalo, dice Paula.... (R10/1,2)

Sin embargo, la evidencia más clara del aprendizaje de esta premisa, se contiene en la entrevista realizada a la maestra del grupo al final del semestre. Refirió que hizo una puesta en común para conocer qué es lo que más les había gustado de las visitas del investigador. Respecto del tema manifestaron:

... el regalo. (Maestra) ¿Pero por qué te gustó el regalo?, no tenía nada. (Niños): Si, Gerardo dijo que el regalo tenía amor y nos lo dio a nosotros. [...] (Maestra) yo vi que todas las ideas sí les quedaban claras a los niños, pero eso del regalo y el amor fue como que el ejemplo más claro que pudieron haber tenido, y sí lo captaron mucho, eso del regalo no se ve y ya sabes que Dimitri que es el mas profundo, “sí es que no se ve, pero ahí estaba, porque era amor” [...] y así, pero me di cuenta que sí habían captado los mensajes principales de cada cosa y sí entendieron, a pesar de que al principio decíamos: no, es que no están entendiendo las cosas, sí se les quedó grabado lo que era... (E2/3)

Para terminar, en la entrevista a la maestra antes mencionada, se advierte evidencia del aprendizaje respecto del supuesto 1.7 (pág 41); al cuestionarles:

¿Qué fue lo que más te gustó de Gerardo?, [...] y este, a mi en lo personal me llamó mucho la atención lo de... cuando hiciste el cuento con el oso y el pato y de que cada quien nada más tenía un disfraz para venir aquí, osea que nada más eran disfraces [...]Y también lo sacaron ahí: “es que a mi me gustó el pato y me gustó el oso”... ¿Pero qué te decían el pato y del oso? Pues que “tenían disfraces diferentes, pero eran iguales”, así, tal cual... (E2/3)

## **2.5 Situaciones no intencionadas que ocurrieron.**

Las situaciones no intencionadas que ocurrieron en el transcurso de la investigación, nos dan pauta para valorar, entre otras cosas, la significatividad del programa en los sujetos de investigación; a continuación, se reporta lo más evidente.

El viernes 30 de septiembre, a medio período de investigación, el observador cumplió años, por lo que el jueves 29 de septiembre, al finalizar la cuarta sesión, la maestra y los niños, le dieron unos dulces de regalo, mismos que los propios educandos habían hecho para él. Se transcribe en lo que interesa, la sesión de referencia:



... (Investigador) Les digo que ya están bastante distraídos, se me hace que ya me voy a tener que ir. Ruth se me acerca y me dice que si va a ser mi cumpleaños. Todos me dicen lo mismo y les digo que va a ser mañana. Ruth me dice que me hicieron unos dulces. Paula la regaña: ¡te dije que no le dijeras! Mary Luz (la maestra) interrumpe y dice en voz alta: Ok, teníamos una sorpresa para Gerardo ¿Verdad? ¡Dulces! gritan todos. [...] Todos me cantan las mañanitas, y luego una Porra. Mary Luz: y la sorpresa es que el día de ayer todos hicimos un dulce para ti. Yunoel y Dimitri me traen una canasta llena de dulces de leche envueltos en papel celofán rojo, con el nombre de cada uno escrito en plumón sobre el papel. Me dan entre todos un abrazo mientras estoy sentado en el suelo y luego se caen todos al piso... (R4/8)

Este acontecimiento, provocó que durante toda la sesión estuvieran dispersos y con la atención puesta en el momento en el que entregarían su sorpresa, haciendo difícil la implementación del programa en dicha ocasión y demeritando el aprendizaje del contenido. Por otro lado también evidencía lo significativo que representó el programa en sí o el lazo afectivo creado entre el observador y algunos de los menores. Cuestionada al respecto al finalizar el semestre, la Maestra refirió en la entrevista:

...(Investigador) Con relación a esto de los dulces de mi cumpleaños, etc, ¿Cómo estuvo? ¿Según tengo entendido, una de las actividades era hacer dulces no? Maestra: Pero no eran, en realidad fue: Va a ser cumpleaños de Gerardo, “ah, vamos a hacer una fiesta”, porque siempre que se dice cumpleaños, es igual a fiesta. [...] y yo les dije no, porque los cumpleaños son en viernes y Gerardo va a venir en jueves y no puede haber pastel en jueves, “Ah pero nos vas a dar la invitación para traerle un regalo”, [...] ¿Qué les parece si en vez de que le compren un regalo a Gerardo, le hacemos un regalo a Gerardo? “ay si, hay que hacerle un regalo, que no se que”...Y ya, lo primero que se me ocurrió fue unos dulces, porque es algo que pueden hacer, yo propuse los dulces, pero ellos fueron los que dijeron: danos una invitación para traerle un regalo, osea ellos sacaron el: hay que darle un regalo, y yo dije mejor hay que hacerle un regalo. Entonces al día siguiente yo traje los materiales y les dije, bueno, vamos a aprender a cocinar el día de hoy, vamos a hacer esto y esto otro, y qué les parece si lo que cocinemos, se lo regalamos a Gerardo mañana, y todos estuvieron de acuerdo. Y cada niño, “y yo quiero hacer mi dulce”, [...] ellos lo amarraron y todo y hubo quien lo aplastó de en medio. Fue la emoción de: “sí, quiero darle algo a Gerardo”, como cada dulce trae nombre, pues todos decían: “yo quiero que tenga mi nombre para que sepa que lo hice yo”.(E2/5,6).

Otra situación significativa resultó ser la influencia provocada por los personajes de los cuentos cuando investigador no se encontraba presente. Esto lo podemos apreciar en la segunda entrevista realizada a la maestra.

La profesora refiere que el tema de las peleas es recurrente, sin embargo fue en dicha coyuntura, que se hizo factible echar mano de lo aprendido por los menores durante el semestre. En este sentido, en el registro cinco, se hace referencia a la historia de dos hermanos (Vicky y Gerardo) que continuamente se peleaban, pero que su emoción de enojo, derivaba del miedo que tenían de quedarse sin dulces. Al respecto refiere: "... por eso son egoístas, se les olvidó verse con amor. Cuando sientes miedo y coraje, eso le das a tu hermano, y eso te regresa, y si sólo ves amor, y bien, eso recibirás [...] si ven y escuchan a su hermano con amor, el miedo, y por lo tanto el coraje, van a desaparecer...". A continuación, se transcribe lo mencionado por la profesionista:

... Un día se estaban peleando Paula con Ruth, y Dimitri dijo: "ay ya maestra, ya me duele la cabeza de que se están peleando", y yo (maestra), "ya no se estén peleando que no se que" y Juanito dijo: "ay maestra como Vicky y Gerardo que se peleaban" y yo, sí, y empecé, de hecho ahí dije aquí, y empecé a hilar también: "¿y qué hicieron, Gerardo les preguntó que qué tenían que hacer Vicky y Gerardo (V y G) para que ya no se pelearan?". "No pues hay que decirles que no se peleen, que se quieran, que se ayuden, que mejor sean amigos" y así empezaron, ¿no?; no me acuerdo bien quién dijo cada cosa, pero osea varios dijeron. Y ves, osea Ani, "eso es lo que tienes que hacer, ser amigo, para que no peles " (E2/2)

[...]

Después de ahí alguien se peleaba y también en el recreo yo sacaba mucho, el ejemplo de "ya no estés peleando, acuérdate de Vicky y Gerardo" bueno y osea como que lo tomaron muy en serio, Vicky y Gerardo y fue algo, yo creo que eso de los pleitos, osea fue lo que más sobresalió. Investigador: ¿Y eso sucedió tanto en aula como en el recreo? Maestra: Si aja, osea en todos lados que alguien se peleaba, Vicky y Gerardo salían; o yo lo sacaba, o los mismos niños sacaban a Vicky y Gerardo. (E2/3)

Un último hecho puntual no intencionado que ocurrió al finalizar el semestre, da muestra del vínculo construido en el terreno de la afectividad de una menor, ya que en la última sesión, y después de la despedida se le acercó al investigador, para darle un abrazo. Otra más le dijo que quería irse con él.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de las reacciones de los menores durante el semestre de campo en diversos ámbitos tales como los materiales y estrategias utilizadas, así como respecto de los

contenidos del programa; nos resta únicamente, mostrar cómo éstas reacciones encontradas, llevaron a la modificación del programa implementado tal y como se presenta originalmente.

### **3. Transformación del curso a partir de los hallazgos observados durante su aplicación.**

#### **3.1 Hallazgos.**

Una de las dificultades observadas durante el desarrollo del programa, fue el factor tiempo para haber realizado entrevistas a algunos de los padres de familia, con el objeto de verificar la transferencia de los contenidos del curso en los menores, en términos de actitudes y conductas, en su ambiente familiar. Ello derivó en dar cuenta de las reacciones de los niños, únicamente durante la implementación del curso en el aula, es decir, en diez sesiones semanales de aproximadamente media hora, así como en el ambiente escolar observado por la maestra de grupo, en ausencia del investigador.

Se observó asimismo, que el tiempo implementado, fue de por sí poco para transmitir un contenido como el que se pretende, máxime que el programa está planeado originalmente para desarrollarse durante un año. Lo anterior, repercutió en la forma de presentar el material; en el acotamiento de los temas, y en la preminencia de unos sobre otros.

Otro elemento advertido como modificadorio en la implementación del curso, fue la convalecencia y muerte del papá de la maestra del grupo. Lo anterior provocó que la misma no estuviera presente en el aula en tres de las diez visitas, y que en una de ellas, no se haya podido realizar la sesión, debido a que el Kinder no laboró para acudir al velorio.

La ausencia de la maestra repercutió en la propia implementación del curso y en la deficiente apropiación de los contenidos por parte de los niños, debido a que en las ocasiones en las que se encontraba en el salón, ayudaba a fomentar la disciplina de los menores llamándoles la atención cuando era necesario, o sentándose con ellos. En cambio, cuando la Directora del Kinder suplía a la maestra en sus ausencias, normalmente aprovechaba la estancia del Investigador para desarrollar labores diversas de su encargo o no participaba de las actividades. En el caso de la séptima sesión, el que la Directora dejara el aula, provocó entre

otras causas, la total dispersión de los niños, ya que se les solicitaba o daba alguna indicación y no la cumplían. He aquí un ejemplo de ello:

Investigador: Alan, Juanito, Gerardo y Dimitri, se acuestan. Trato de continuar: Entonces, cada vez que alguien, parezca decir que no te quiere, y que te vayas, mira muy dentro, porque el amor está ahí. Ya todos están distraídos.[...] (Luis también se acuesta, Alan se levanta y se va a otro lugar del salón, los demás lo siguen). Otra vez Paula, me alerta de que algo está pasando. Pregunto a los hombres a mi izquierda, ¿Qué están haciendo? Y me dicen: Gerardo está peleando a Alan. ¿Por qué Gerardo? Porque me jaló el pelo [...] Se levanta Luis de su lugar y también se va para donde están los demás, solo las cuatro mujeres, permanecieron en su lugar. Bueno, pues ya no les voy a acabar de decir lo que les pensaba decir, porque ya todos están sentados en otro lado. Luis se regresa y se avienta al piso, y se vuelve a ir. [...] Gerardo imita a Luis, ya los dos corren en el salón y se dejan caer al piso, se les une Xchel. Bueno fíjense bien, sentaditos aquí todos, sentaditos, aquí. Gerardo (detengo a Gerardo, cuando va pasando a un lado mío). Alan, vénganse a sentar para acá por favor, aquí enfrente. Dimitri, para acá por favor (no me hacen caso). A ver Alan, dame la manita (le estiro el brazo para agarrarlo y traerlo al frente, poco a poco, los demás se van viniendo).[...] Bueno, ya voy a guardar, ya me voy, porque hoy no me están poniendo atención. (abro la maleta y guardo los personajes) Alguien dice: No te vayas Gerardo, ya voy a poner atención. Ya que ustedes me pongan atención, entonces voy a venir a platicar con ustedes. Ya me voy porque hoy miren, todos están haciendo otras cosas de lo que les estoy pidiendo y voy señalando a los que están jugando, brincando, etc. (R7/4,5)

Asimismo, otra situación observada, fue la falta de técnicas o herramientas del investigador para mantener la atención de los niños, ya que sin ésta no es posible cumplir el objetivo de que asimilen la información y observar qué reacciones tienen ante la misma. Al respecto la maestra del grupo refirió en entrevista:

“...la mejor opción sería que el curso lo diera la propia maestra, que supiera perfectamente y tuviera muchísimas técnicas para poder proporcionar el curso y que tenga la autoridad moral para que no se le cuelguen los niños del cuello, pero al mismo tiempo sepa; no sé, un docente, que esté preparado para trabajar con niños a esa edad.” (E2/6)

### 3.2 Adaptaciones al material original

En el apartado de las reacciones respecto de las estrategias utilizadas, se dio cuenta de que los menores no podían mantener la atención, concentración y silencio, mirando un cuento con títeres, sin que éstos interactuaran con ellos. Se argumentó también que otra causa de la distracción de los educandos, era el exceso de duración de los cuentos. Lo anterior llevó a que se realizaran adaptaciones a los mismos, con el fin de reducir su extensión y promover la interacción de los personajes con los niños. Esto se realizó guardando estricto apego con el contenido o fondo del material original para no afectar el mensaje.

Las modificaciones realizadas fueron tanto de la trama de los cuentos de corderito, como de los personajes involucrados en los mismos. En un principio, se modificaron los diálogos de los personajes en cuanto a lenguaje se refiere con el objetivo de hacerlos más sencillos; posteriormente, se redujeron en extensión, y conforme fue avanzando el programa, se observó la necesidad modificarlos aún más. Para el quinto registro, se tomó únicamente la idea principal de la historia y del ejercicio planeado para la sesión, y se realizó otra distinta, más corta, sencilla, con otros personajes y adaptada a la realidad que viven los menores.<sup>2</sup>

Los capítulos I y II (registros uno y dos), sufrieron modificaciones en cuanto a su lenguaje, buscando sinónimos a palabras que resultaban a simple vista de un lenguaje más elevado. De “arroyuelos burbujear”, a ríos; de “titilaba” a brillaba; de “susurraban su contento”, a hacían ruido de contentos.

Fue en la segunda sesión (registro dos), en la que se observó que no únicamente se trataba del lenguaje, sino que la extensión era demasiada, por lo que se optó acortarla para la tercera y cuarta sesión, quitando personajes y logrando mayor asimilación del contenido.

Para la quinta ocasión fue modificado el cuento y los personajes originales, pero guardando la idea esencial en cuanto al tema. Se introdujeron a dos nuevos personajes (Vicky y Gerardo) que fungieran como niños en la historia, aunque manteniendo a Corderito (personaje

---

<sup>2</sup> Para mayor ilustración, se presentan como anexo, los capítulos del cuento original, así como sus adaptaciones.

principal). Esto permitió, acortar el tiempo de presentación y adecuar nuevamente el lenguaje a su nivel cognitivo, pero sobretodo, lograr mayor identificación personal de los niños con los nuevos personajes. De esto se dio cuenta en el apartado de las reacciones de los menores a los materiales utilizados (pág 42).

A partir de la quinta sesión, con excepción de la octava, se siguió el mismo patrón de creación de una historia nueva, siguiendo la idea original del cuento e intercalando los personajes según se requirieran para la nueva trama. Para la octava sesión, se eliminaron los personajes, es decir, se llevó a cabo un diálogo entre los niños y el observador participante, pero sin utilizar una trama.

Hasta aquí, se expusieron las transformaciones del curso a partir de las reacciones observadas durante su implementación, para hacerlo más acorde a las necesidades de la población a la que se dirigió.

#### **4. Síntesis de los hallazgos.**

Finalmente nos resta hacer un recuento de lo analizado hasta ahora a manera de síntesis de los hallazgos. En tal sentido podemos decir, que el programa, tal y como está presentado originalmente (a través de 14 fábulas de Corderito y 52 ejercicios semanales), no es un programa adecuado a las necesidades y etapa cognitiva de niños de entre los cuatro y cinco años. Entre las adecuaciones más significativas, se observó la necesidad de presentar las ideas de forma más concreta.

Al cuestionar a la maestra del grupo al respecto, manifestó: “De hecho yo creo que un tercero de preescolar para mi sería ideal, porque no están todavía tan viciados, y como que su mente está mas abierta para poder captar todo”. Con viciados, quiero decir que: “en una primaria los niños, ya se escupen, ya les vale todo, o sea... como que ya se sienten mas grandes, en otra etapa y como que ya no les importa el mundo o yo no sé, pero te patean, y a la maestra le hacen lo que sea y no les importa”. (E2/4)

Asimismo, como se hace alusión en el apartado que antecede y en el de las estrategias y materiales utilizados, tanto para la impartición de este curso, como para otros, es necesario pensar en: la disciplina; la duración, diversidad y adecuación del lenguaje utilizado en las actividades encaminadas a la asimilación de los supuestos del programa; en actividades de tipo lúdico que ayuden a lograr dicho objetivo, y en hacer uso del canal kinestésico, además del visual y auditivo al interactuar con los educandos.

También vale decir que de acuerdo con lo expuesto respecto de las interacciones de los menores entre ellos, con los personajes de los cuentos y con el propio investigador, se logran mayores resultados en cuanto a asimilación de contenidos, si se trabaja de manera grupal, que de forma separada y personal con los niños. Al efecto refiere la maestra del grupo:

...es más llamativo para ellos estar todos juntos y como que ellos mismos..., porque por separado, es que esto..., entre los mismos niños se enriquecen, con lo que dice uno, el otro en su mismo lenguaje lo capta. Si yo les digo: el cielo está en todos lados y por ejemplo Paula no me capta, si Dimitri hubiera dicho: mi mamá me contó el otro día que Dios está aquí junto a mi cuidándome y que yo voy a todos lados, los otros entienden esa idea. No creo que separado sea lo ideal, porque estás trabajando con niños; con que dos o tres, te captan tu lenguaje más alto, ellos mismos se los transmiten a los demás. Mejor grupal porque se retroalimentan. (E2/6)

Podemos concluir también, que la mera observación de los menores durante la implementación del programa en el aula, no es suficiente para advertir la transferencia de los contenidos o supuestos del mismo a su vida cotidiana. Para tal fin, sería necesario tener entre otras fuentes de información, la de los propios profesores y padres de familia.

Con relación a las premisas o supuestos del programa, los hallazgos nos indican que no obstante la corta edad de los menores, algunos presentan ideas bastante arraigadas, incluso en un caso, se advirtió la resistencia respecto de la idea utilizada. Sin embargo, en la mayoría de los casos se apreció la asimilación-programación de las ideas, y por ello, la modificación de sus esquemas mentales previos, lo que logró efectos en su conducta. Asimismo, la transferencia de algunas de las ideas a su vida cotidiana.

Para terminar, se puede afirmar en base a lo documentado, que para cumplir cabalmente con el objetivo de la asimilación del contenido del programa propuesto y que ésta asimilación tenga repercusión en las emociones y conducta de los educandos, es necesario que el mismo sea abordado de forma cotidiana o diaria y que sea impartido por la propia maestra de grupo, como parte del currículo escolar.



## **Capítulo V. Conclusiones.**

Si bien se considera que el mundo está mejor que hace 100 años en aspectos tales como la vigencia y respeto de los derechos fundamentales del ser humano, dista mucho de ser el mundo en el que todos quisiéramos habitar; un mundo en armonía con la naturaleza; de fuente inagotable de recursos naturales; un mundo en el que todos tengan al menos resueltas las necesidades básicas de manera digna y con aspiraciones educativas y espirituales. Sin embargo, aún cuando éste utópico mundo se advierte inalcanzable, muchos somos los que consideramos que nos corresponde aportar desde nuestros espacios a su mejoramiento, mientras nos encontremos en el mismo.

El presente trabajo, plantea y reconoce que los cambios en este mundo, solo se pueden dar a través de la modificación de las ideas de los que en él habitamos; que la educación formal es un factor que influye en la apropiación, reafirmación o modificación de significados, y que entre más pequeños estén los educandos es más propicio, de acuerdo a su nivel cognitivo, tener influencia en la formulación de sus ideas y por tanto de su sistema de pensamiento. Esta última idea resultó de vital importancia para la decisión respecto de la implementación del curso en niños y niñas de entre los cuatro y los cinco años.

Se buscó dar cuenta de cómo reaccionan emocional-conductualmente los niños de la muestra ante el aprendizaje de una información, que programara y en su caso modificara su sistema de pensamiento.

Pese a lo limitado y modesto de este estudio, se demuestra cómo algunas de las ideas presentadas por el programa educativo implementado por el investigador en el aula, al ser apropiadas por las y los educandos, modificaron su conducta en al menos una ocasión puntual. También se muestra la dificultad de aplicar el material del programa genérico sugerido para niños sin edad específica, a las características propias de las y los menores sujetos de la presente investigación, a saber: 13 menores de ambos sexos; entre los cuatro y cinco años de edad; de una institución educativa privada; de diversos estratos socioeconómicos y en un ámbito urbano.

Implementando un programa educativo como el que se presentó en este trabajo, podremos lograr que las y los menores, lejos de vivir una relación de víctima-victimario respecto de su entorno y de las personas con las que convivan, pasen a ser los artífices de su propia realidad.

Niños y niñas con conciencia de su esencia, de su paso fortuito por este mundo, de su unidad con todo lo existente; que respeten el medio ambiente y a los demás seres humanos. Individuos en control de sus emociones, que decidan qué emoción experimentar ante los acontecimientos que se les presenten o ante aquellos que propicien, y asuman la responsabilidad de dicha decisión.

Durante el semestre de campo, resultó de especial interés, darse cuenta de las interacciones, respuestas y reacciones de las y los menores ante las ideas utilizadas por el programa; sobre todo las respuestas a planteamientos tales como qué es el amor, a qué le tienen miedo, en dónde está el cielo, cómo es Dios, cómo se comunican con él, y qué es la felicidad.

Para terminar, convendría dejar claras algunas cosas:

No obstante la corta edad de las y los educandos, se registró que algunos de ellos, ya tienen programados significados diversos de los que plantea el curso implementado y se resisten a cambiarlos.

Quedó demostrado en el capítulo del análisis, que para cumplir con el objetivo de la asimilación del contenido del programa propuesto y que ésta asimilación tenga mayor repercusión en las emociones y conducta de las y los menores, es necesario que el mismo sea abordado de forma cotidiana o diaria y que en el caso del sistema de educación formal, sea impartido por la propia maestra de grupo, como parte del currículo escolar.

## Referencias bibliográficas.

1. Beck, A. (2001). "*Prefacio*". En: Young J. y Klosko J. Reinventa tu vida. Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo. España: Paidós. p.p 15-16.
2. Bennett T. (2001). Alquimia emocional. Buenos Aires: Vergara.
3. Broda, Johanna (2001). "introducción". En Broda, J. y Báez-Jorge Félix (coords.). Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México. México: Fondo de cultura económica.
4. Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. España: Morata
5. Feixas, G. (2001). "*Capítulo I. Autobiografía de una teoría. Introducción*". En Kelly; G. Psicología de los constructos personales. España: Paidós. p. 31.
6. Friedberg Robert D. y McClure Jessica M (2005). Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes. Barcelona: Paidós.
7. Geertz, Clifford (2000). La interpretación de las culturas. España: Gedisa
8. Goleman, D. (2003) Emociones Destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas. Argentina: Vergara.
9. Gómez, L. notas de clase, agosto / septiembre 2004 y enero / mayo 2005.
10. Kelly; G. (2001). Psicología de los constructos personales. España: Paidós.
11. Lenkersdorf, Carlos (1998) Conceptos. Cosmovisiones. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
12. Leontiev A. (1984) Actividad, conciencia y personalidad. México. Cartago.
13. Palacios. (1988). En Bruner, J. Desarrollo cognitivo y educación. España: Morata.
14. Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. V. I. Madrid: La muralla.
15. Piaget, J. (1996). Seis estudios de psicología. México: Ariel.
16. Rush W. Dossier, Jr. (2002). Why We Hate. Understanding, Curbing, and Eliminating Hate in Ourselves and Our World. USA: McGraw-Hill.
17. Shagoury, R, y Miller B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes e investigadores. Barcelona: Gedisa.

18. Schucman, H (1992). Un curso de milagros. México: Fundación para la Paz Interior.
19. Wittrock, M (1989) La investigación de la enseñanza. Barcelona. Paidós.
20. Woods P. (1989) La escuela por dentro. España. Paidós.
21. Young J. y Klosko J. (2001). Reinventa tu vida. Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo. España: Paidós.